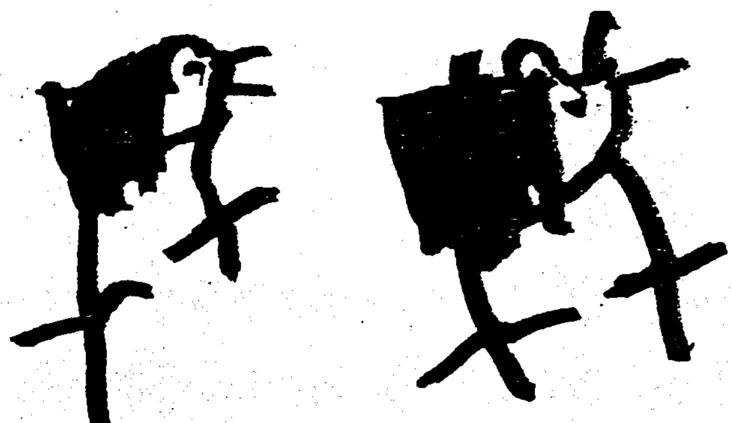
أساسيات في تدريس الفنون

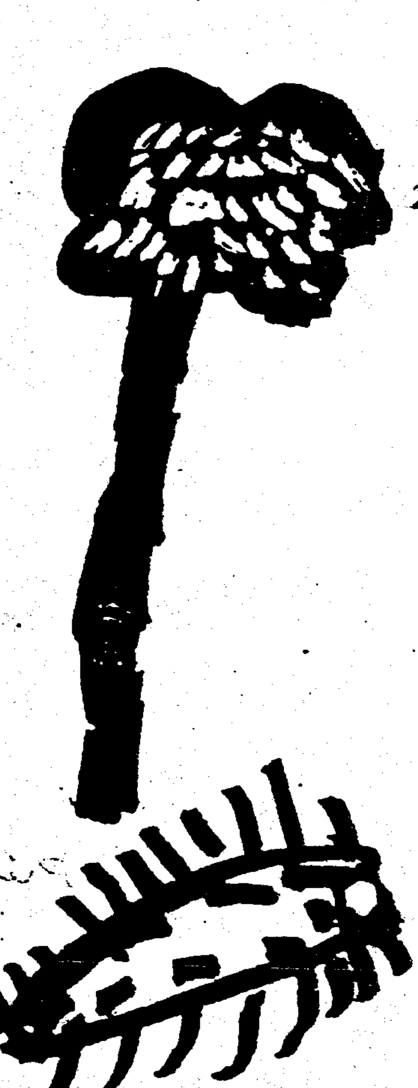
رسومات الغلاف مأخوذة من رسم

الطفل / هيثم صلاح خضر

" أربع سنوات "



أساسيات في تدريس الفنون



دكتور / صلاح الدين خضر
أستاذ المناهج وطرق التدريس
ووكيل كلية التربية - جامعة حلوان

١٩٩٢

رقم الايداع : ٣٦٥٠ / ٩٢

ISBN 977-00-3188-7

توزيع

الدار العربية للنشر والتوزيع

٢٢ شارع عباس العقاد مدينة نصر - القاهرة

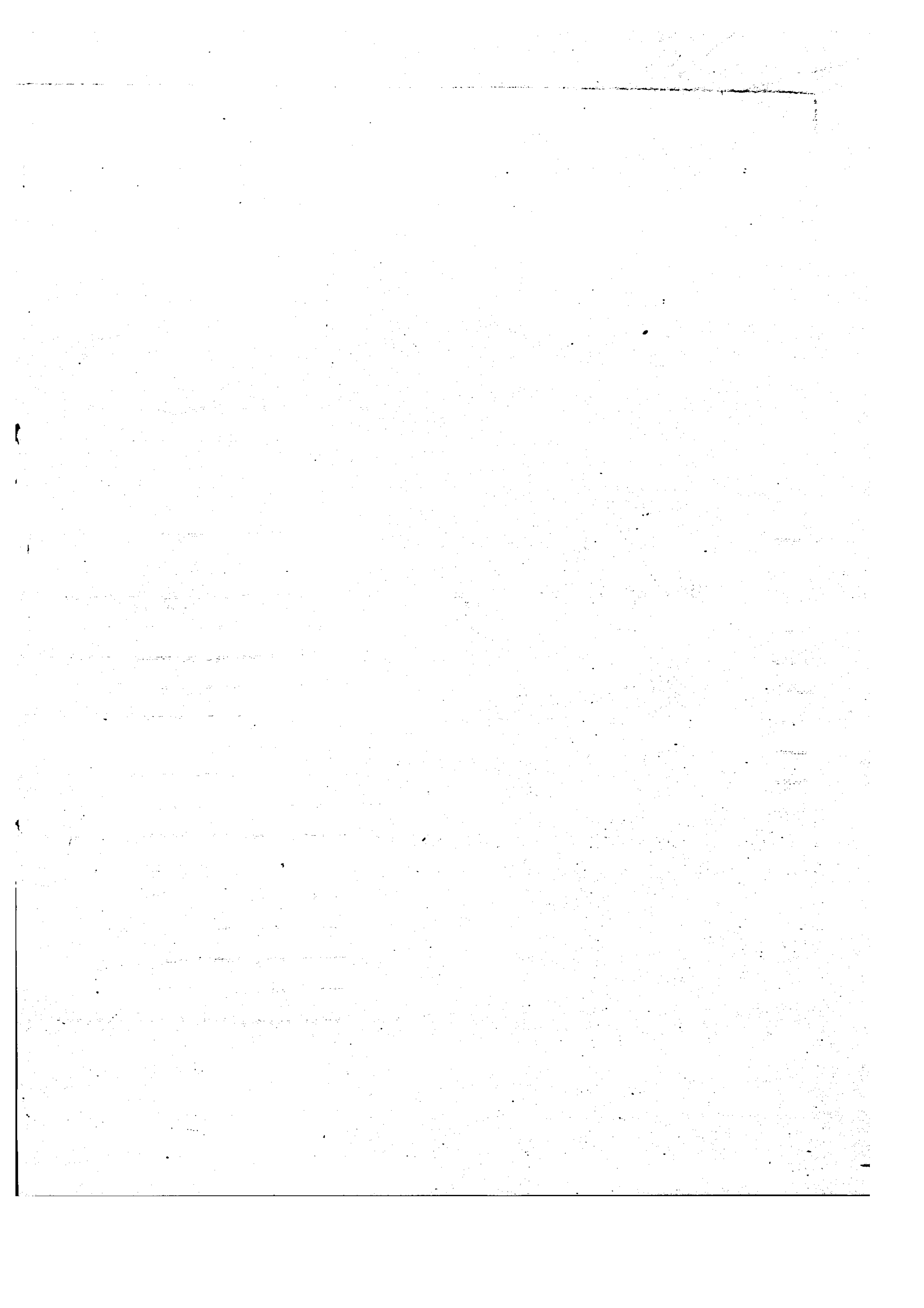
ت : ٢٧٥٣٣٣٥ فاكس : ٢٧٥٣٣٨٨

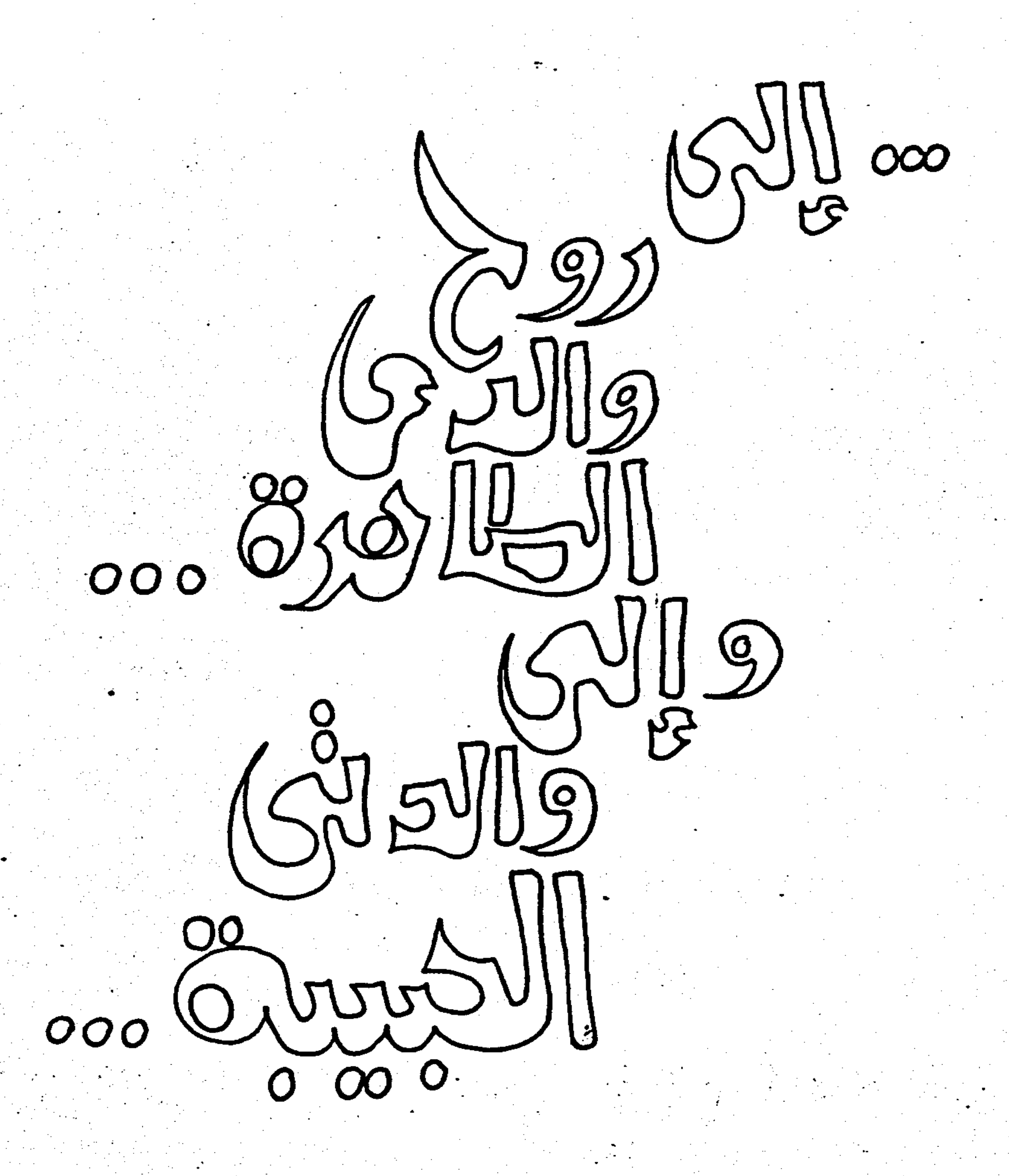
١٩٩٢

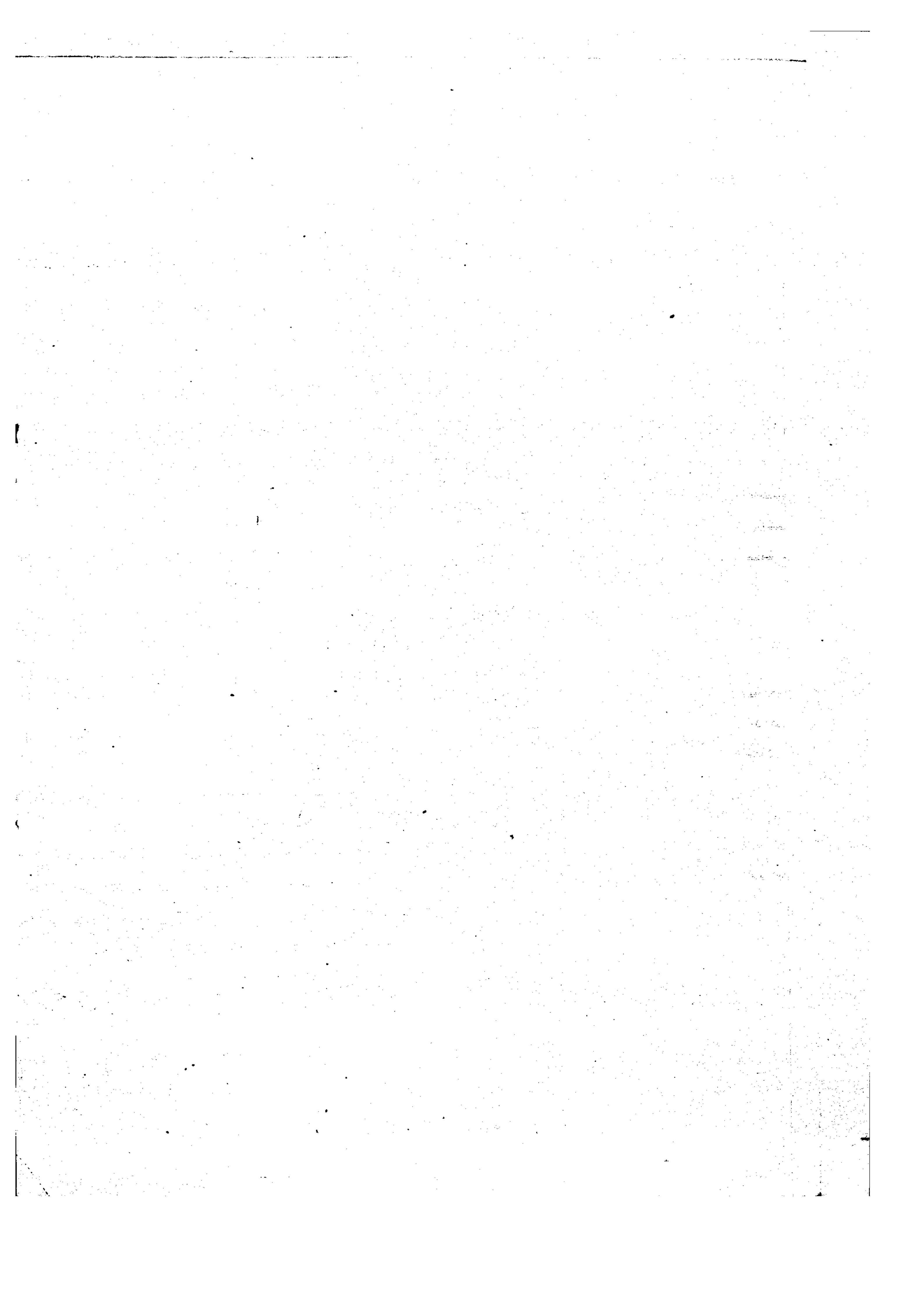
بسم الله الرحمن الرحيم

" وقل رب زدني علماً "

صدق الله العظيم




... إلى روح
والدي
الطاهرة ...
وإلى
والدتي
الحبيبة ...



بسم الله الرحمن الرحيـــــم

٥ مقدمـــــة ٥

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين ، وعلى آله وصحبه وسلم ، ومن سار على هديه إلى يوم يبعثون ، وبعد . . .

شكراً لله أولاً وآخراً أن ساعدني وأعانني وهداني إلى سواء السبيـــل ، ووفقني لأتتم عملي هذا بغية رضاه سبحانه وتعالى ، فهو نعم المولى ونعـــم النصير . وأنه لمن دواعي السعادة أن اقدم هذا العمل إلى كل المهتمين بمجـال تعليم الفنون وإلى كل من يهمه الأمر للاسهام في تحسين وتطوير تدريس التربية الفنية وإعداد المعلم . فقد حرصت على مناقشة بعض القضايا الهامة التي تهم المتخصصين في مجال التربية الفنية وكذلك الطالب / المعلم اثناء إعداده فـــي كليات التربيـــــة .

عزيزي القارىء . . . .

فلقد وضع الفصل الاول ليناقش معك أدوار المعلم وصفاته الحسنة والجيـــدة ، وكذلك الصفات الغير مرغوب فيها لتجنبها والاحتياط منها ، ثم انتقل بـك في الفصل الثاني لأعرض عليك الاسس الهامة في بناء برامج ومناهج التربية الفنية، متمثلة في الاسس السيكولوجية والاجتماعية والفلسفية ، وقد حرصت علـــى أن أقدمها في يسر وبساطة ، دون التعرض للتفاصيل فهي تعتبر مدخلاً لدراسة أسس بناء المناهج بتعمق أكبر في المستقبل الدراسي . ثم يأتي الفصل الثالث ليتناول اتجاه من الاتجاهات الحديثة في تخطيط مناهج التربية الفنية . وهو تحديـــد الاهداف التربوية والتدريسية وصياغتهاصياغة إجرائية ، وتصنيفها إلى جوانب النمو الثلاثة (الجانب المعرفي ـ الجانب الحركي ـ الجانب الوجداني) . وتم عرض مجموعة في التصنيفات في كل جانب من جوانب النمو ، لتحديد مستويات كل جانب واستنتاج نواتج التعلم المرغوب فيها .

وإعداد المعلم له أهمية كبرى خصوصاً في تلك الفترة ولذلك فقد عرض الفصل الرابع أحد الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم ، وهو الاتجاه القائم على

الكفايات . فتناول ظهور حركة إعداد المعلم القائمة على الكفايات ، والعوامل التى ادت إلى انتشار تلك الحركة ، وتعريف الكفاية التعليمية وأنواعهـا ، ومصادر اشتقاق الكفايات وطرق تحديدها ، وخصائص ومميزات برنامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات وكذلك تقييم كفايات المعلم .

وقد ساعد هذا العرض النظرى على استخلاص الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الفنية ، فجاء الفصل الخامس ليحدثك عن الكفايات التدريسية مقسمة إلى ثلاث مجالات كبرى ، هى التخطيط للتدريس ، وتنفيذ التدريس ، وتقييم التعلم ، وكل مجال من هذه المجالات تناول مجموعة من الكفايات الرئيسية اللازمة والمهمة للمعلم مستخلصا فى النهاية الكفاية التدريسية الفرعية اللازمة لمعلم التربية الفنية . والتى تشتمل على جوانب التدريس كلها .

وانى إذ اقدم لكم هذا العمل لا يعنى إلا تقديم عرفان بالجميل إلى أستاذتى الفاضلة والعالمة الجليلة الأستاذة الدكتورة / كوثر حسين كوجك أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة حلوان - ومديرة مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية . فقد احاطتنى برعايتها المتجددة فى علم العالمة وأمومة الأستاذة منذ عينت معيداً وحتى الآن ، جزاها الله عنى خير الجزاء .

كذلك اتقدم بالشكر لكل زملائى وأساتذتى فى كلية التربية الفنية ، وكلية التربية جامعة حلوان ، وطلابى فى كليات التربية النوعية ، شعبة التربية الفنية لمطالبتهم بهذا الكتاب ، فقد كان تشجيعهم باعث هام لى على اصداره واخراجه فى هذه الصورة .

وختاما ارجو ان يكون لهذا العمل المتواضع شخصاً مستفيداً ، وشخصاً مشجعاً ، وشخصاً مرشداً ومصححاً للخطأ لتداركه وتصحيحه .

والله ولى التوفيق ،،،

المؤلف

١٩٩٢

المحتويات

الموضوع | رقم الصفحة

الفصل الاول

أدوار المعلم

الموضــــوع	رقم الصفحة

الفصل الثانى

● أسس بناء مناهج التربية الفنية ●

الفصل الثالث

● اتجاهات حديثة فى تخطيط مناهج التربية الفنية ●

الموضوع	رقم الصفحة

الفصل الرابع

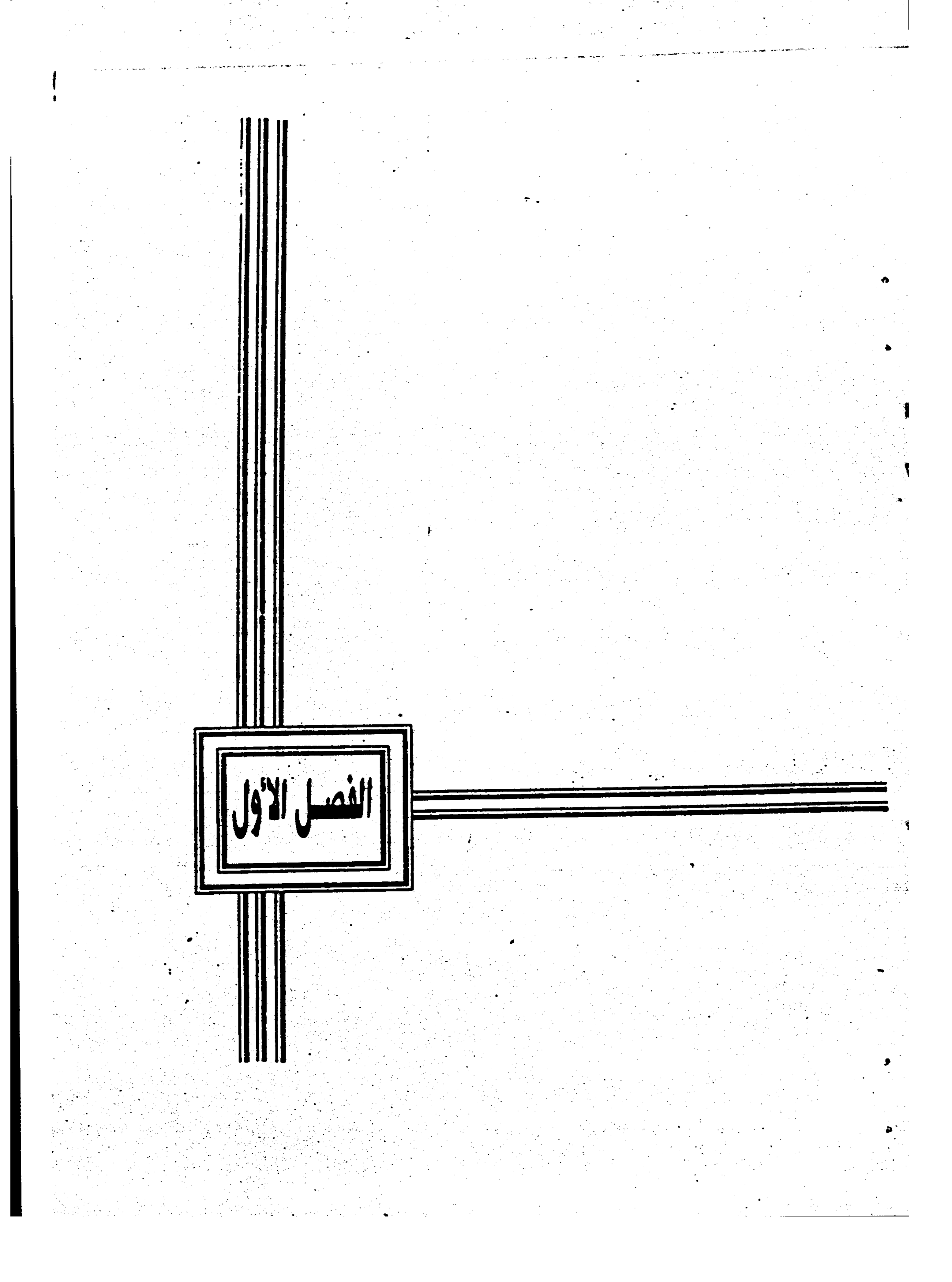
○ إعداد المعلم فى ضوء الكفايات ○

الفصل الخامس

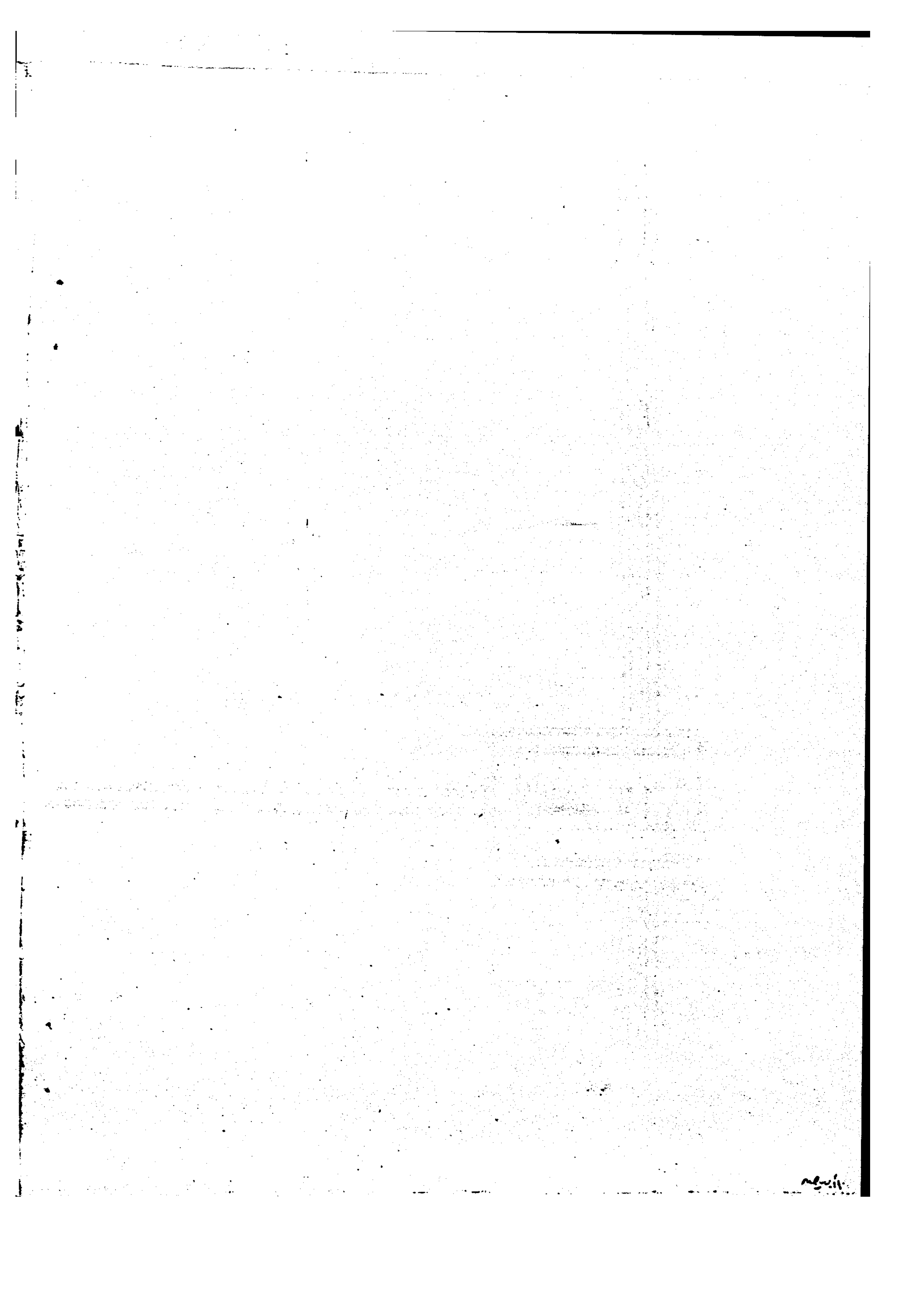
○ الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الفنية ○

الموضوع	رقم الصفحة

⊖⊖⊖



الفصل الأول



الفصل الأول

أدوار المعلم

تهدف كلية التربية أساساً إلى إعداد الطلاب للعمل فى مهنة التعليم ونقطة البداية فى هذا الاعداد هى تحديد الأدوار المتعددة المطلوبة من المعلم فى عملية التدريس ، حيث تعتبر هذه الأدوار والكفايات اللازمة للقيام بهـا بمثابة الأهداف الأساسية لبرامج إعداد المعلمين .

● الدور :

فمن المعروف أن المجتمع يتكون من مجموعة من المؤسسات الاجتماعية (الأسرة ، المدرسة ، المصنع) ، وكل مؤسسة اجتماعية تتكون من مجموعة من الأوضاع المختلفة أو المكانات الاجتماعية Social Status الاب والأم ، والمعلم ، والناظر ، والمهندس ، والعامل) والأفراد الذين يشغلون هذه المكانات الاجتماعية عليهم القيام بمجموعة من الأنشطة السلوكية لتأكيد شغلهم لها تؤدى فى النهاية إلى تحقيق أهداف المؤسسة الاجتماعية وبالتالى تتحقق أهداف المجتمع .

○ والمقصود بالدور هنا هو " مجموعة الأنشطة السلوكية التى يتوقع أن يقوم بها الفرد الذى يشغل مكانة اجتماعية معينة فى المجتمع " .

والمعلم بحكم موقعة فى المدرسة يشغل مكانة اجتماعية معينة ويتوقع منه القيام بمجموعة من الأنماط السلوكية حتى يحقق شغله لهذه المكانة وهذه الانماط السلوكية تمثل الدور المطلوب عن المعلم ، وبالمثل هناك انماط سلوكية يتوقعها المجتمع من الطبيب ومن المحامى ومن رجل الشرطة . وكذا ...

وقد تسأل نفسك عن أدوار الطبيب والمحامى ورجل الشرطة والمعلم كلها ادوار ذات طبيعة واحدة أم دور المعلم له طبيعة خاصة تختلف عن أدوار كل هؤلاء .

أولاً : خصائص تميز دور المعلم :

قبل مناقشة الدور المطلوب من المعلم نتساءل هل هناك خصائص معينة لدور المعلم تجعله يختلف عن غيره من أدوار المتخصصين الآخرين ؟

وبالطبع سوف نجد أن لكل دور خصائص معينة ترجع إلى المؤسسة التى ينتمى إليها الشخص وطبيعة النشاط الذى يقوم به ومدى حساسيته وتأثيره فى المجتمع . ولكن دور المعلم ينفرد بخصائص تخفى على دور المعلم حساسية من نوع خاص ، ونذكر من هذه الخصائص ، ما يلى :

(١) دور المعلم من الادوار التى يصعب تحديدها ، فنحن عندما نقول أن دور شخص ما محدد فهذا يعنى ما يلى :

أ - أن هناك أعمالاً محددة مطلوبة من هذا الشخص وأن هناك وقتا معينا تستغرق هذه الاعمال ، وأن يحدث تغيرا معينا فى الأدوات المستخدمة نتيجة لهذه الاعمال المحددة .

ب - هذا يعنى أيضا القائم بالدور له خبرات متخصصة سهلة لتحديد الوصف .

جـ - وأن يكون هناك تحديداً رسميا للاختصاصات التى يمارسها القائم بالدور فى أدائه له وأى سمات ترتبط بالقيم تعتبر عرضية وقليلة التأثير .

د - تتضمن ذلك ايضا أن يتعهد القائم بالدور بالاعمال التى يقوم بها بشكل محدد أو يتفق على القيام بأعمال محددة بالأجر الذى يتقاضاه .

ونحن إذا نظرنا إلى كل ذلك في حالة المعلم نجد أنه من الصعب تحديد الأعمال التي يقوم بها المعلم أو الوقت الذى تستغرقه أو الخبرات المطلوبة لأدائها ، ذلك لأن عمل المعلم يرتبط بوظيفة التطبيع الاجتماعى للتلاميذ وتكوين القيم والتفكير وبناء الشخصية ككل وكل هذا غير محدد . ويمكن باختصار القول بأن التزامات الدور بالنسبة للمعلم واسعة ومن الصعب تحديدها .

(٢) يختلف دور المعلم عن أدوار اصحاب المهن الاخرى كالطب والمحاماة والهندسة فى انه يتعامل مع افراد مرحلة التشكيل والتكوين ، وتنقصهم الدراية والخبرة والمعلم بالنسبة لهم هو النموذج والقدوة والمثل الأعلى، وهذا الموقف يخفى حساسية خاصة على دور المعلم فانك عندما تذهب إلى الطبيب لا تذهب إليه لتتخذ منه قدوة او مثلاً أعلى ، انك اذا ذهبت إليه لمساعدتك فى شفاء مرضك أو تذهب إلى المحامى لمساعدتك فى الحصول على حق قد انتزع منك وفى هذه الحالة تنتهى العلاقة بينك وبين الطبيب أو المحامى فى احسن الاحوال يتناول الدواء وتحقيق الشفاء أو بكسب القضية والحصول على حقك .

ولكن المسألة بالنسبة للمعلم شيئا مختلفا ، فمازلت تذكر أن معلما كان سببا فى نجاح وتفوق شخص ما - أو كان سببا فى فشله فالعلاقة بين التلميذ والمعلم لا تنتهى بانتهاء الموقف ، فدور المعلم يؤثر فى تشكيل شخصية الطلاب ويتدخل إلى حد كبير فى تشكيل مستقبلهم .

(٣) الافراد الذين يتعامل معهم المعلم لا صلة لهم فى اختياره ، فالتلميذ ليست لديه الفرصة فى اغلب الاحيان لاختيار المعلم الذى يقوم بالتدريس له . فالتلميذ مثلا لا يستطيع أن يختار المعلم واسع الافق مثلا ويرفض المعلم محدود النظرة كما يحدث مع كثير من اصحاب المهن الاخرى . فانا اختار الطبيب الذى اعالج عنده . وأختار المحامى الذى يساعدنى فى حل مشكلاتى القانونية وهكذا . وهذا يعنى أن الطبيب الماهر

أو المحامى الكفء هو فقط الذى يحظى بالتأثير فى حياة الناس ومصالحهم حيث يبتعدون عن الطبيب أو المحامى من ذوى الكفاءة المنخفضة . ولكن الوضع فى حالة التعليم لا مجال فيه لاختيار المعلم الكفء ورفض غير الكفء ولكن القاعدة الاساسية بالنسبة للمعلمين على درجة عالية من الكفاءة والامتياز .

(٤) يعتمد المعلم فى دوره على مقومات شخصيته وعلى علمه وثقافته واتساع افقه بحيث تنبع سلطته من كونه أهلاً للرأى كسلطة ضابط البوليس أو وكيل النيابة مثلا . وهذا بالطبع يتطلب من المعلم خصائص شخصية واجتماعية معينة تؤهله للقيام بدوره والتأثير فى تلاميذه .

(٥) كذلك يختلف المعلم عن اصحاب المهن الأخرى فى أنه يتعامل مع الآلاف من تلاميذ المدارس وغيرهم ، بينما نجد الطبيب أو المهندس يتعامل مع آحاد الناس ، لذا يتخذ دور المعلم خاصية لاتساع تأثيره فى الناس ومن ناحية أخرى يعتبر المعلم هو المسئول عن تنشئة الطبيب والمهندس ورجل القانون . . . وكافة الاشخاص فى المهن والتخصصات الأخرى ويعزى إلى المعلمين أى نقص أو قصور فى تربية هؤلاء .

ومما سبق نجد أن دور المعلم من الادوار ذات الأهمية الخاصة فى المجتمع كما يتميز بخصائص تجعله يختلف عن أدوار الآخرين .

● ثانياً : صفات المعلم الجيد :

تتطلب الطبيعة الخاصة لدور المعلم توافر صفات معينة فى الاشخاص الذين يقومون بالتدريس ، وقد قامت دراسات عديدة لتوضيح صفات المعلم الجيد ، وقد اشارت هذه الدراسات إلى صفات أساسيةلازمة لنجاح المعلم فى عملية التدريس ونذكر منها ما يلى :

(١) المعلم الجيد ذو شخصية قوية يتميز بالذكاء والموضوعية والعدل والحزم والاعتمادية والحيوية والتعاون والميل الاجتماعى وهو شخص سمح فى تقدير ظروف الآخرين ودوافعهم ويتعامل معهم بطريقة ديمقراطية .

(٢) المعلم الجيد شخص مثقف واسع الافق لديه اهتمام بالقراءة وسعة الاطلاع ، ومتذوق للموسيقى ولديه اهتمام بالفن والرسم والثقافة بشكل عام .

(٣) المعلم الجيد صحيح بدنيا وله القدرة على العمل وخالى من العيوب ويتميز بالرشاقة وخفة الأداء .

(٤) المعلم الجيد يتصف بالاتزان الانفعالى ، ويتوفر له قدر معقول من التكيف العاطفى .

(٥) المعلم الجيد على وعى بظروف مجتمعه ومشكلاته ، ومشارك فى مشروعات خدمة البيئة وفى المنظمات الشعبية والاجتماعية .

(٦) المعلم الجيد يحب العمل مع المتعلمين متمكن من المادة الدراسية التى يقوم بتدريسها ولديه القدرة على حسن العرض ويتميز بالطلاقة اللفظية واللغة السليمة الواضحة ، ويستطيع تكوين علاقات طيبة مع المتعلمين الزملاء والرؤساء . وكذلك مع أفراد المجتمع المحلى خارج المدرسة .

وبعد طرح هذه الصفات لعلك الآن تفكر هل يمكن أن تتوفر كل هذه الصفات لفرد واحد ؟ وهل هذه متطلبات اساسية لمهنة التدريس ؟ وهل هذه الصفات موجودة لدى المعلمين كموهبة شخصية أم يمكن تكوينها وتنميتها أثناء عملية الاعداد ؟ وأخيرا هل ستظل هذه الصفات الآن ومستقبلا والى الأبد هى صفات المعلم الجيد أم سوف تتغير فى ضوء متطلبات المهن المتغيرة .

ثالثاً : الجوانب المختلفة لدور المعلم :

لعلك سألت نفسك عن الدور الذى يجب أن يقوم به المعلم ، ولعلك عدت بذاكرتك إلى أيام الدراسة بالمدرسة لتتذكر ما كان يقوم به من تعاملت

معهم من المعلمين ولكن لا تتعجل بالإجابة فمعظم المعلمين فى مصر يـرون دورهم ينتهى عند نقل المعرفة الموجودة فى الكتاب المدرسى إلى التلاميذ واعدادهم للنجاح فى الامتحانات التقليدية والمعروفة. ولكن ذلك لا يمثل كل الادوار المطلوبة من المعلم ولا تعجب فذلك ان كان مقبولا فى أوائل هذا القرن كدور للمعلم الا أن المعلم فى أواخر القرن مطالب بالقيام بأدوار متعددة تتجاوز كثيرا من عملية نقل المعرفة هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فان دور المعلم لا ينتهى عند تركه الفصل أو المدرسة ولكنه يمتد خارج اسوار المدرسة فـى البيئة المحلية والمجتمع ككل .

○ وسوف نناقش هنا بعض جوانب دور المعلم الاساسية تتبلور فـى النقاط التاليـة :

(١) دور المعلم كناقل للمعرفة :

دور المعلم فى نقل المعرفة للتلاميذ دور اساسى ورئيسى فى وظيفة المعلم وينال هذا الدور اهتماما كبيرا من كل أطراف العمل التربوى : المعلم والتلميذ ، وولى الامر ، والموجه ، والناظر . . .

ولكن لنا وقفة هنا ونقدم مجموعة من التحفظات على موقف المعلمين من نقل المعرفة للتلاميذ ، فالتصور الشائع بين المعلمين أن دور المعلم فى هذا المجال هو تلقين التلاميذ مجموعة من المعارف والحقائق العلمية وتدريبهم على حفظها واسترجاعها وقت الامتحان . ونحن لا ننكر أن عملية حشد ذهن التلميذ بكم من المعرفة وقدرته على اعادتها قد تحقق له النجاح فى الامتحان مادامت الامتحانات بشكلها التقليدى الذى يختبر قدرة التلميذ على تحصيل المعلومات ، ويعطى المعلم نوعا من الاشباع عندما ينجح تلاميذه ولأولياء الأمور الرضا عندما يتفوق أبناؤهم .

ولكن المسألة ليست بهذه البساطة فهذه الطريقة فى نقل المعرفة تفرغها من وظيفتها الاساسية وهى المساهمة فى حل المشكلات التى تواجه الانسان فى حياته ، ولو كانت المسألة مجرد نقل مجموعة من المعارف لما

احتجنا إلى معلمين وكان جهاز واحد للكمبيوتر كافيا ليحل محل عدد كبير من المدارس .

○ ولكن دور المعلم في المعرفة يختلف عن ذلك كثيرا فالمعلم عليه أن يقوم بما يلي :

أ - مساعدة التلميذ على اختيار المعرفة المناسبة للموضوع الذي يقوم بدراسته أو المشكلة التي تواجه سواء في المنهج الدراسي أو في حياته الشخصية .

ب - تزويد التلميذ بالمهارات والقدرات اللازمة لنقد المعرفة التي حصلها والتأكد من سلامتها وصحتها .

جـ - تدريب التلميذ على كيفية استخدام المعرفة والافادة منها في حل المشكلة أو المشكلات التي يقوم ببحثها .

وكل ذلك يتطلب التمرس على طرق البحث ، ويحتاج إلى منهج للتفكير والحكم فالتلميذ محتاج إلى معرفة متى وكيف يستخدم المعرفة وهذا لا يقل أهمية عن المعرفة ذاتها . ولكي يقوم المعلم بذلك فعليه ألا يقدم المعرفة إلى التلاميذ في صورة سهلة أو مفهومه تماماً ، وألا يجيب على تساؤلاتهم اجابات شافية كافية ، ولكن بدلاً من ذلك عليه مساعدة التلاميذ على تنمية القدرة على البحث والاطلاع واختيار المعرفة وتقويم المعلومات بأنفسهم ويقوم بتوجيههم إلى كيفية الاستفادة منها وتطبيقها في حياتهم العملية .

وهذا أمر يتطلب من المعلم أن يتخلى عن اعتبار نفسه المصدر الوحيد للمعرفة ، بل يعتبر نفسه مصدراً من بين المصادر الكثيرة التي يمكن أن يرجع إليها التلاميذ للحصول على المعلومات ، فهناك الكتب والمجلات والدوريات ، وهناك وسائل الاعلام المختلفة ، والشخصيات العامة في المجتمع ... الخ وتكون مهمة المعلم الرئيسية هي أن يعمل كمستشار يوجه التلاميذ إلى مصادر المعرفة المختلفة والتي تتناسب مع الموضوعات التي يقومون بدراستها .

ونقطة أخرى أود أن نشير إليها هنا وهى أن المعلم عليه أن يساعد التلميذ على التمكن من الاساسيات العامة للمعرفة ، ومعالجة المعرفة معالجة شاملة ، وتبين العلاقة بين أجزائها المختلفة بدلاً من تقديمها على شكل مجزأ خارج عن طبيعتها ، ومساعدة التلاميذ على استخدام المعرفة الشاملة فى حل المسائل الجزئية المرتبطة بتخصص معين ،. وهنا يكون دور المعلم هو دور العالم المثقف .

(٢) دور المعلم كمسئول عن النمو المتكامل للتلميذ :

من الوظائف الاساسية للمعلم أن يقوم بتنظيم وترشيد وتقويم نمو التلاميذ فى النواحى المختلفة العقلية والاجتماعية والنفسية ، بمعنى آخر المعلم مسئول عن تكوين شخصية التلميذ ، وهذه الوظيفة القيت على عاتق المعلم نتيجة تغير مفهومنا عن عملية التربية حيث لم تعد مجرد عملية معرفية بل اتسع مفهومها ليشمل الاهتمام بالشخصية فى جوانبها المتعددة .

وهنا تجدر الاشارة إلى أن عملية تكوين شخصية التلميذ عملية مشتركة بين مؤسسات متعددة كالاسرة ، والمدرسة ، ووسائل الاعلام .

ويؤثر فيها اشخاص كثيرون كالآباء والمعلمين والمفكرين والزعماء السياسيين ... الخ ، إلا أن دور المعلم فى ذلك دور رئيسى وحاسم ، فهذا عمله الاساسى والمفروض أنه مدرب ومؤهل للقيام به .

وعملية توجيه وتنظيم نمو التلميذ ليست مسألة بسيطة أو هينة بل هى عملية صعبة ومعقدة ويرى البعض أنها المحك الاساسى الذى يوضح كفاءة المعلم .

وتتطلب عملية تنمية شخصية التلميذ من المعلم القيام بما يلى :

أولاً : فهم خلفية التلميذ وظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية مما يساعد فى تقديم تعليم متفرد مستجيب لظروف كل طفل .

ثانياً : التعرف على قدرات التلميذ وتقدير احتياجاته مما يساعده فى تنظيم وتصميم الخبرات التعليمية المناسبة لحالاتهم .

ثالثاً : القيام بمسئوليات معينة تجاه عملية التكامل بين البيت والمدرسة متعاوناً مع المشرف الاجتماعي ، والاخصائي النفسي ، والطبيب المعالج . ويصبح المعلم فرداً في مجموعة عمل هدفها تحديد القدرة الحقيقية للطالب وتنميتها . ودور المربي يكون مناسبا للمعلم في هذا المجال .

ومن الجدير بالذكر هنا أن دور المعلم كمرب دور مهمل من جانب غالبية المعلمين في مصر ، وسوف نترك التفكير في الاسباب التي جعلته مهملاً : هل هو تقصير من المعلمين ، أم هناك عوامل أخرى اجتماعية أو تعليمية تعوق المعلمين في القيام بهذا الدور ، الى جانب دور الامتحانات ، وامكانيات المدرسة وازدحام الفصول بالتلاميذ وتأثير القيم المادية في المجتمع ... الخ، وما شابه ذلك من أسباب .

(٣) دور المعلم كخبير في مهارات التدريس :

قد يتصور البعض أن من يعرف مادة دراسية معينة يستطيع القيام بتدريسها . وعلى ذلك يستطيع أي فرد أن يكون معلماً ، وكثيرا ما نسمع مهندسا يقوم بتدريس الرياضيات أو أن مترجماً يقوم بتدريس اللغة الانجليزية.. وقد تسمع البعض يقول أن التدريس مسألة موهبة ، فيمكن للشخص أن يكون ملما معلما بالاعتماد على بعض مهارات خاصة لديه كالطلاقه اللفظية ، أو قدرته على الاقناع ... ولكن المسألة ليست بهذه البساطة فالتدريس لا يعتمد على مجرد معلومات أو بعض مهارات شخصية ، ولكنه علم له فنونه وطرقه الخاصة والشخص الذي يعمل بالتدريس لابد له من التمكن من التدريس والمهارات الفينة التي يستطيع عن طريقها توصيل المعلومات ، وغرس القيم ، وتعديل سلوك التلاميذ .

وقد تسمع بين أوساط المربين أن المعلم (مادة وطريقة) أي لا يكفيه التمكن من المادة العلمية في مجال تخصصه ولكن عليه أيضاً أن يتمكن من طرق توصيل المعلومات وغرس القيم .

ومن الجدير بالذكر أن هذه الطريقة غير ثابتة ، بل تتغير وتتطور باستمرار .

ولعل من اشهر التطورات الحادثة فى مجال طرق التدريس شيوع استخدام التكنولوجيا الحديثة فى عملية التعليم فيستخدم الآن ، التليفزيون والاشرطة والمجلات ، وأجهزة الفيديو ، والدوائر التليفزيونية المغلقة ، وأجهزة التعليم الذاتى ، والكمبيوتر ، ولعلك تابعت الدعوة إلى توفير كمبيوتر لكل مدرسة ، والمناقشات التى دارت حولها بين مؤيدة ومعارضة .

وعلى الرغم من اقتناعنا بأن كل هذه الأجهزة لا يمكن أن تحل محل المعلم أو تجعلنا نستغنى عنه ، فالمعلم هو اساس العملية التربوية ، ولكن نحن على نفس درجة القناعة بأنه ونحن فى أواخر هذا القرن لا يمكن للمعلم أن يغفل هذه الأجهزة ويتجاهل أثرها فى تحسين العملية التعليمية . وفى ضوء ذلك نجد أنه يطلب من المعلم الآن يكون خبيرا فى استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة فى مجال التربية فقد اصبح استخدامها من المهارات الاساسية اللازمة لعملية التدريس .

(٤) دور المعلم كمسئول عن حفظ النظام :

من الطبيعى أننا فى حاجة إلى توفير درجة من الضبط الاجتماعى داخل الفصل وفى المدرسة ، وذلك حتى يمكن تنظيم انشطة المدرسة وضمان انتظام التلاميذ أثناء العملية التربوية ، وهذه أمور ضرورية حتى نتمكن من الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة والتى يشكل الضبط الاجتماعى ذاته أحد أركانها الأساسية .

والمعلم مطالب بتحقيق النظام فى المدرسة وبين تلاميذه ، وتقف مشكلة حفظ النظام على رأس المشكلات العديدة التى تواجه المعلم وخاصة فى المدرسة الثانوية.

وكثيرا ما يلجأ المعلمون إلى العقاب البدنى كوسيلة لحفظ النظام ولعلك قابلت بعض المعلمين الذين يؤمنون بتطبيق النظام الصارم فى المدرسة

ويعتقدون فى أهمية الضرب واشاعة جو من الرهبة حتى يتحول الجو العام فى المدرسة إلى ما يشبه السجن . وكثيرا ما نسمع الكبار يتحدثون بشىء من الفخر عن مكانة المعلم وشخصيته فى الماضى ، والتى كان يستمدها فى الغالب من العصى التى لا تفارقه ، ويودون لو عادت طرق العقاب القديمة إلى المدارس .

وبالطبع كانت هذه الطرق تكتم الافواه فلا تسمع صوتا فى المدرسة ، واذا وجد همس فى فصل أعتبر ذلك دليلا على ضعف شخصية المعلم ، ولعلك فكرت فى هذه الطرق وما أدت اليه من تخريج بعض الشخصيات الانهزامية وما خلفته من أمراض اجتماعية كالنفاق والغش والتملق .

○ ولا يفهم مما سبق أننا ضد النظام أو ندعو الى الفوضى ولكننا كمربين يجب أن نسأل أنفسنا الامثلة التالية :

- ما ضرورة الضبط الاجتماعى فى الفصل والمدرسة ؟
- ما الهدف النهائى من حفظ النظام ؟
- ما نوع النظام الذى يجب أن نتبعه ؟

ولعل التفكير فى اجابات لمثل هذه التساؤلات يساعد المعلم فى أداء دوره فى هذا الجانب .

فمن حيث ضرورة النظام فى الفصل والمدرسة ، فنقول أن النظام فى المدرسة مسألة فى غاية الاهمية حيث أنه يسمح للدارسين بتحصيل أهداف الدرس فالنظام المطلوب هو بقدر مايسمح بسير العملية التعليمية بدون اضطراب ، وأكثر من ذلك يعتبر تشددا ويكون النظام جائرا وقد يؤدى الى كره المعلم والدراسة بل والتعليم ككل وفى نفس الوقت غياب النظام والضبط لا يعطى التلاميذ فرصة كافية لتحصيل أهداف الدرس ويسبب الاضطراب فى المدرسة كلها وخلل العملية التعليمية .

ومن الجدير بالذكر أن الحد الفاصل بين حالة النظام الذى تتحقق معه الاهداف وحالة اللا نظام الذى يؤدى الى اضطراب التحصيل ، هو خط رفيع

وفارق صغير وفي بعض الأحيان غير مرئي . وعلى ذلك يجب على المعلم أن يدرك متى يتشدد ومتى يكون الضبط مرناً .

ويكون من الخطأ إذا فسرنا غياب النظام في الفصل بضعف شخصية المعلم أو سوء توعية المتعلمين مع المعلم بأنها اسبابهامة . ولكن هناك اسباب أخرى عديدة . فقد يكون الدرس غير مثير للتلاميذ ولا يستحوذ على اهتماماتهم . أو أن الوسائل المستخدمة أعلى أو اقل من مستواهم العقلي أو أن التلاميذ لم يجدوا التشجيع الكافي للمشاركة في أنشطة الدرس وكقاعدة عامة في هذا المجال أنه كلما زاد اشتراك التلاميذ واندماجهم في انشطة الدرس كلما قلت مشكلات النظام ، وكلما أصبح التعليم متقررا يناسب ظروف وقدرات كل تلميذ فان مشكلات النظام قد يختفي تماما ، فالطالب المهتم يندمج لا يجد الوقت أو الميل أو الفرصة لكي يحدث مشكلة في النظام ولعلك في عملية التدريس اذا وجدت مشكلة في النظام عليك أن تسأل نفسك : هل تستمع إلى التلاميذ ؟ هل تتقبل ما يبدون من نقد على موضوعات المدرس ؟ هل تشاركهم في البحث عن حلول للمشكلات التي يتعرضون لها ويدرسونها ؟ هل حاولت ايجاد موضوعات فرعية لاثارة البحث والتعليم ؟ هل تراعي قدرات وميول التلاميذ في تدريسك لهم ؟

هناك عشرات من التساؤلات يجب أن تسألها لنفسك قبل أن تنظر إلى العصى أو تفكر في الطرد أو تمسك بدفتر الدرجات ، ولعلنا نذكر هنا أن هناك نوعين من النظام :

- نظام يأتي عن طريق الفرض من الخارج .
- ونظام يأتي عن طريق الفرض من الداخل .

ويحبذ أن يقوم المعلم بتوجيه التلاميذ وتوفير فرص تنمية النظام الذاتي أو النابع من داخل الفرد ، فعلى المعلم مساعدة التلاميذ في بناء قواعد وقوانين وضوابط يعملون في اطارها ويلتزمون بها .

وهكذا تستطيع التلاميذ معايشة النظام الديمقراطي ، حيث أن النظام النابع من داخل الفرد يمثل حجر الزاوية فيه ، فان الحرية هي نتيجة من نتائج الضبط .

ولا يفهم البعض أننا ننفي وجود نظام مفروض من خارج الشخص ، ولكن نرى أن الهدف منه ليس مجرد فرض النظام أو السلطة على يد المعلم ولكننا ننظر إليه على أنه وسيلة غايتها تحقيق النظام النابع من داخل الفرد في النهاية .

(٥) دور المعلم كمسئول عن تقييم التلاميذ :

تحتل عملية تقييم التلاميذ مكانة خاصة في العملية التعليمية حيث أننا كمربين نحتاج وباستمرار إلى التعرف على ما إذا كنا قد حققنا أهدافنا من العمل التربوى أم لا ، ونحتاج إلى التعرف على مدى مناسبة الوسائل والإجراءات والقواعد المختلفة التي تستخدمها ، كالكتب ، ووسائل الايضاح وطرق التدريس ، وتوزيع التلاميذ فى مجموعات ، والأنشطة ، والنظام المدرسى ... الخ . فهل هذه الوسائل كافية ، وهل نستخدمها بطريقة سليمة فعالة ، وهل هى مناسبة لمستوى التلاميذ وقدراتهم ؟ وهل هى ملائمة لخلفيتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ؟ .

وهناك أشكال عديدة من اساليب التقييم ، منها كتابة التقارير ، وقوائم الاختبار والاستبيانات ، وقوائم الترتيب ، والاختبارات المقننة وغير المقننة : كاختبارات المقال ، والاختبارات الموضوعية ، واختبارات الذكاء والشخصية ...

وتعتبر عملية إعداد هذه الاختبارات أو المشاركة فى إعدادها ثم تطبيقها ، وتصحيحها ، وتفسير نتائجها من أهم وظائف المعلم .

وفى هذه العملية يكون المعلم حكماً محايداً وقاض عادل ، ذلك لأن حكمه على مستوى التلاميذ يضع حدودا لمدى تقدمهم فى المستويات التعليمية الاعلى وبالتالى يؤثر فى أماكنهم في سلم الوظائف فيما بعد .

وهنا يعمل المعلم كمنتقى اجتماعى لانه يساعد فى انتقاء التلاميذ ذوى الكفاءة الاعلى ليواصلوا لمستويات أعلى ، والتلاميذ ذوى القدرات المحدودة لمستويات تناسب قدراتهم.

ويكون من الخطأ أن نتصور عملية التقييم على أنها عملية وضع درجات للتلميذ . ولكنها عملية تشخيصية علاجية هدفها رفع نمو التلميذ ومساعدته في تحقيق قدر من النمو أقصى ما تسمح به قدراته .

وفي ضوء ذلك لا يكون هدف المعلم من عملية التقييم مجرد اصدار حكم على مستوى التلميذ ووضعه في فئة معينة ، ولكن يجب أن يكون هدفه الرئيسي تشجيع نمو التلميذ ومساعدته كي يفهم موقعة في العملية التربوية وأن يوجهه بطريقة ايجابية تبين له جوانب القوة لديه وتشجعه على استمرارها كما تكشف له جوانب الضعف وتساعده على التخلص منها وتجاوزها .

وهذه العملية تتطلب من المعلم أن يفهم بشكل جيد الوسائل المختلفة التي تستخدم في تقييم تقدم التلاميذ من حيث إعدادها وكيفية استخدامها ومتى يستخدم كل منها ، وكذلك من حيث حدود كل وسيلة وقدرتها على كشف المستوى الحقيقي للتلميذ .

وكذلك على المعلم مراعاة عملية التقييم عملية شاملة للجوانب المختلفة لشخصية التلميذ ، وأن تحصيل المعرفة جانب واحد من جوانب التقييم ، ولا يصلح بمفرده للحكم على مستوى التلاميذ ودرجة تعلمهم .

ومن الضروري أن يراعي المعلم العوامل الاخرى الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي يمكن أن تتدخل في عملية التقييم وتؤثر على نتائجها وعلى ذلك يجب على المعلم أن يكون على درجة معقولة من الفهم والتقدير لظروف التلاميذ وأن يكون حكمه عليهم من خلال تلك الظروف .

وهناك نقطة أخيرة وهي على المعلم أن يتخلى عن الافكار المسبقة المرتبطة بفئة معينة من التلاميذ ويتخلى عن التعصب مع أو ضد أي مجموعة من التلاميذ ، حتي تكون تفسيراته لنتائج التقييم وحكمه على التلاميذ معبرا عن مستواهم العقلي بعيدا بقدر المستطاع عن تأثير العوامل الذاتية .

ومن الطبيعي أن بعض التلاميذ يأتون إلى المدرسة وهم أقل قدرة على التعلم من الآخرين ، ومن حق كل تلميذ أن يأخذ فرصته في التعليم بالمعدل

لظروف الخاصة . والمعلم الناجح هو الذى يثق فى قدرة تلاميذه على التعلم ويساعد في تحصيل الحد الاقصى للتعلم الذى يقدرون على تحصيله أو الوصول اليه.

(٦) دور المعلم كعضو فى مهنة :

يطالب المعلم بعدة مسئوليات تجاه مهنة التعليم ، فان صعود مهنة التعليم أو هبوطها مرهون بالدرجة الأولى بكفاءة المعلمين ونشاطهم ومدى عملهم على رفع مستوى المهنة سواء من داخلها أو من خارجها .

وعادة ما يكون للمهن نقابات أو اتحادات تعمل على رعاية شئون المهنة ورعاية مصالح أعضائها ، فتعمل النقابات أو الاتحادات على تنظيم دخول المهنة بوضع حد أدنى للمؤهلات والكفاءات وأنواع التدريب والممارسات المطلوب توافرها فى الشخص الذى يسمح له بالانضمام إلى المهنة ومزاولتها كما تعمل النقابة على وضع دستور للسلوك الخلقي ينظم علاقات أعضاء المهنة بالعملاء الذين يتعاملون معهم ، كما ينظم علاقاتهم بعضهم ببعض .

وعادة تقوم النقابات باصدار مجلات أو نشرات دورية تنشر فيها أخبار النقابة ، والجديد من الدراسات فى مجال المهنة ، وتعبر عن آراء أعضاء المهنة وشكاواهم . ومن خلال النقابة يقوم أعضاء المهنة بالتعبير عن آرائهم ومواقفهم من قضايا المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، كما تقوم النقابة بتنظيم المؤتمرات والندوات والمحاضرات التى تتناول قضايا المهنة وتشجع الدراسات التي تؤدى إلى رفع مستواها وتحسين مستوى الأداء فيها .

والمعلم باعتباره عضوا فى مهنة . يطالب بالمشاركة فى رفع مستوى المهنة عن طريق اشتراكه فى الدراسات والمؤتمرات والندوات التى تقوم بها ويطالب بالمساهمة فى الصحافة التربوية ومناقشة قضايا التعليم وقضايا المجتمع ودراسة أوضاع النقابة والعمل على تطويرها . وبصفة عامة يطلب من المعلم مواصلة النمو لنفسه من خلال القراءة والدراسة والبحث ، ولمهنته من خلال الاسهام بالنشاط والفكر .

(٢) دور المعلم كعضو في المجتمع :

○ ينظر إلى دور المعلم من زاويتين :

أولاً : باعتباره معلما وقريبا للتلاميذ .
ثانيا : باعتباره عضو في مجتمع .

والنظر إلى المعلم باعتباره عضوا في مجتمع تأتي من أنه يمثل قيادة فكرية في المجتمع ، فالمعلمين بطبيعة عملهم واعدادهم يتقنون - أو المفروض أنهم يتقنون - مهارات مختلفة مرتبطة بعمليات التوجيه ، والتنظيم ، والعرض والمناقشة ، والاقناع مما يجعلهم اقدر من غيرهم علي تحمل المسئوليات الثقافية في مجتمعهم .

والمعلم بوصفه فردا في مجتمع يتوقع منه الاهتمام بدراسة مشكلات مجتمعه والعمل علي حلها ، والمشاركة في المنظمات الشعبية ومشروعات الخدمة العامة ، والتعاون مع المتخصصين الآخرين في المجتمع .

ودور المعلم هنا يمثل قدوة لنماذج السلوك والاتجاهات والقيم والفكر فأنت كمعلم اينما ذهبت عليك أن تكون قدوة ومثلا اعلى : في حديثك وفي طريقة مصادقتك للناس ، وتناول المشكلات ومعالجة الأمور ، في فكرك واتساع ثقافتك حتى في السلوك الشخصي واختيار أماكن الترفيه وتمضية وقت الفراغ . فوضعك كمعلم يضع عليك حدودا كثيرة يجب ألا تتعداها ، فأنت معلم صباحا في المدرسة وأنت معلم مساء في المجتمع .

وهكذا قدمنا بعض وليس كل الادوار المطلوبة من المعلم فهناك أدوار أخرى ترتبط بعملية الادارة والتنظيم والاشراف داخل المدرسة وادوارا اخرى مرتبطة بتنظيم وادارة أوجه النشاط المصاحب للمنهج كالزيارات والرحلات والجماعات والاسر والمسابقات والصحافة المدرسية ومشروعات خدمة البيئة ... وغيرها . وهناك أدوار أخرى مرتبطة بتكوين علاقات مع التلاميذ ومع الزملاء من المعلمين الآخرين ومع أولياء الامور وادوار أخرى مرتبطة بعملية التوجيه التربوي والمهني للتلاميذ وارشادهم والإجابة عن تساؤلاتهم واستفساراتهم .

وهذا بالاضافة إلى دور المعلم فى الاجتماعات المدرسية وفى تطوير المناهج المدرسية وفى تطوير مناهج الدراسة ونظم المدرسة وتحسين العمل بها .

○ وهكذا يتسع دور المعلم ليشمل جوانب عديدة يقسمها بعض المربين إلى قسمين :

(١) أدوار اساسية : كالتدريس والتطبيع الاجتماعى والانتقاء الاجتماعى .

(٢) أدوار مساعدة : مثل دور المعلم فى حفظ النظام والمسئوليات الادراية والاشرافية .

فالادوار من النوع الثانى توفر البيئة المناسبة لتحقيق الادوار الاساسية

● رابعاً : اتجاهات التغير فى دور المعلم :

أن التغيرات الحادثة فى الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بصفة عامة من ناحية ، والتطور الذى لحق بالفكر والممارسات التربوية من أخرى ، ينعكس بكل صوره وأبعاده المختلفة على دور المعلم .

فمن الخطأ أن نتصور أن هناك محتوى ثابتا لدور المعلم صالح لكل العصور . ولكن دور المعلم يتغير باستمرار ويطالب المعلم بأدوار لم يكن له صلة بها فى الماضى .

ولنأخذ مثالا على ذلك الذى لحق بالاسرة المصرية ، حيث الاتجاه نحو الاسرة الصغيرة محدودة العدد . وحيث خروج المرأة للعمل ، وحيث تغيرات الادوار داخل الاسرة ، وحيث غياب أحد الوالدين للعمل خارج البلد .الخ

ولك أن تفكر فى آثار ذلك كله على دور المعلم وما القاه من تبعات ومسئوليات على المعلم .

ولنأخذ مثالا آخر من داخل المدرسة حيث تغير هدف عملية التربية من كونها عملية معرفية إلى عملية بناء للشخصية فى جوانبها المتعددة ولك أن تفكر فى انعكاسات هذا التغير على دور المعلم ..

○ وهناك دراسات عديدة حاولت رصد اتجاهات التغير فى دور المعلم فى الفترة الاخيرة وقد خلصت إلى عدة اتجاهات نذكر منها ما يلى :

(١) يتجه المعلم إلى التحول من التركيز على نقل المعرفة إلى تنظيم وتوجيه عملية التعلم مع التركيز على الاستفادة القصوى من مصادر التعلم فى البيئة والمجتمع المحلي .

(٢) يتجه دور المعلم إلى تقديم تعليم متفرد أى يناسب ظروف كل تلميذ ، بحيث يقوم هذا التعليم على دراسة متعمقة لظروف كل تلميذ ويعتمد على تقدير حقيقى لقدراته واستعداداته وحاجاته بدلاً من تقديم تعليم موحد لكل تلميذ .

(٣) يتجه دور المعلم نحو استخدام أوسع للتكنولوجيا التعليمية الحديثة وتطبيق المعرفة والمهارات الأساسية .

(٤) يتجه دور المعلم نحو ضرورة العمل بشكل أكثر التصاقا مع الآباء والاشخاص الآخرين فى المجتمع المحلي ونحو مزيد من الاهتمام بجوانب الحياة فى المجتمع .

(٥) يتجه دور المعلم نحو التعاون بشكل أوسع مع المعلمين الآخرين فى المدرسة والى تغير العلاقة بين المعلمين من حيث يعتبر المعلمين فى التخصصات المختلفة مجموعة عمل مترابطة لتحقيق أهداف مشتركة .

(٦) يتجه دور المعلم نحو التأكيد على المشاركة فى الخدمات المدرسية والانشطة المصاحبة للمنهج بدلا من التركيز على الأنشطة التعليمية التقليدية داخل الفصل .

(٧) يتجه دور المعلم نحو تقليل السلطة التقليدية للمعلم فى علاقته بالتلاميذ وخاصة فى التعليم الثانوى ، فيتجه نحو اعتبار المعلم زميل دراسة يحمل معرفة ومهارات خاصة يضعها فى خدمة الآخرين .

(٨) يتجه دور المعلم إلى تحمل مسئوليات اكبر نحو اختيار وتنظيم محتوى التعليم بدلا من تنفيذ ما تقرره سلطات تعليمية أعلى .

هذه بعض اتجاهات التغيرات فى دور المعلم فى الفترة الاخيرة ويلاحظ التأكيد على جوانب شاع فى فترات سابقة أن المعلم لا صلة له بها ، أو لم تكن موجودة أصلا ولم يفكر فيها المربون فى الماضى .

خامساً : تنقاضات دور المعلم :

مع هذا الاتساع الكبير لدور المعلم ومع هذه السياسة التى يتمتع بها لا نتصور أن المعلم يؤدى دوره فى بساطة ويسر ولكن هناك مجموعة من التناقضات اللازمة لدوره والتي تسبب اضطراب عمله ووقوعه فى صراعات تؤثر فى أدائه وبالتالى فى كفاءة العملية التعليمية .

ولعل دراسة هذه التنقاضات ووضوحها والتعرف على اسبابها مسألة أساسية فى محاولة التخفيف من حدتها والتخلص من آثارها ومن بين التناقضات اللازمة لدور المعلم التى كشفت عنها بعض الدراسات نذكر ما يلى :

(١) على الرغم من أن المعلم انسان عادى له قدرات متواضعة إلا انه مطالب بالقيام بأدوار متعددة فى مجالات شتى ، والقدرات اللازمة للقيام بكل هذه الادوار تفوق امكانيات أى انسان ، ويصعب تصور امكان قيام شخص واحد بكل هذه الأدوار فى نفس الوقت ، ولا سيما أن المعلم مطالب بالامتياز فى أدائها مجتمعة .

(٢) يتوقع المجتمع من المعلم أن يقوم بدور اساسى فى عملية غرس القيم وتكوين الاتجاهات وانماط السلوك اللازمة للمواطن الصالح ولكن فى نفس الوقت لا يمنح نفس الثقة فى اختيار هذه القيم والاتجاهات وأنماط السلوك ، ولا يستطيع التأثير وفق معتقداته واتجاهاته الخاصة لأن هذا يتنافى مع الدستور الخلقي للمهنة ، فمثلا لا يمنح المعلم الحرية في أن يشارك فى المسائل السياسية وفق معتقداته الخاصة فى الوقت الذى يشجع فيه المجتمع أى مواطن آخر على المشاركة بحماس فى العمل السياسى كل وفق معتقداته الخاصة بحرية.

(٣) فى حين أن عددا كبيرا من الوظائف يمكن لافرادها السلوك بحرية تامة ، فان المجتمع يتوقع من المعلم أن يسلك على نحو معين ، فبعض أنواع السلوك التى يقوم بها الاشخاص العاديون وتعد مقبوله منهم - أ على الاقل لا تثير قلق الجمهور - قد تعتبر غير مقبولة من المعلم ولعلك تفكر فى بعض الأمثلة مثل : التدخين ، أو الملابس ، أو أماكن التسلية . . . فلا يقبل من المعلم ولا يسمح له أحيانا الا بالسلوك المستحسن من قبل عامة الناس .

(٤) على الرغم من أن المعلم له فنه الخاص وبحكم تخصصه هو المسئول عن تربية الأبناء ويجيد استخدام الطرق والوسائل اللازمة لذلك ، إلا أننا نجد كل فرد فى المجتمع له تصور معين لما يجب أن يقوم به المعلم وعن كيفية التربية السليمة للأبناء .

والمعلم يعانى كثيرا من تدخل أفراد المجتمع فى صميم تخصصه المهني هذا على الرغم من أنه لا يسمح لأحد بالتدخل مثلا فى عمل الطبيب أو المهندس بل يعتبر هذا في بعض الاحيان جريمة يعاقب عليها القانون .

هذه بعض تناقضات فى دور المعلم والتى تتطلب منه أن يكون انسانا حازقا له قدرات خرافية فى حين أنه انسان عادى له قدراته وميوله ونوازعه كأى شخص فى أى مهنة أخرى .

والفجوة بين توقعات المجتمع لدور المعلم وامكانياته المحدودة تصيب المعلم فى أغلب الاحيان بالاحباط فى عمله ، وتشيع جوا من الملل والسأم بين المعلمين نتيجة عجزهم عن مقابلة هذه التوقعات مما يؤدى إلى سلبية المعلمين أو تدفعها إلى اللامبالاة أوالتركيز على جانب واحد يكون الاكثر اشباعا لتوقعات أفراد المجتمع وينصرفون عن جوانب أخرى قد تكون اكثر اهمية وخطورة

هذا الامر يتوقف عند الفجوة الموجودة بين توقعات المجتمع وقدرات المعلم المتواضعة . بل أكثر من هذا نجد أن هذه التوقعات نفسها تكون متعارضة ومتضاربة فى اغلب الاحيان ، كأن يطلب منه اعداد شخصيات متكاملة وفي نفس الوقت استخدام اساليب صارمة فى حفظ النظام ، وقد يطلب منه

الاهتمام بجانب معين فى تربية التلاميذ وفى نفس الوقت يسلب الوسائل والسلطات التى تمكنه من تحقيق ذلك ، ودور المعلم فى الاعداد للمواطنة شاهد على هذا النوع من التناقض .

وبالطبع نحن لا ننكر أى مهنة تنطوى على مجموعة من التناقضات ولكن فى نفس الوقت يمكن القول بأن هذه التناقضات تظهر بصورة أكثر حدة فى مهنة التعليم أكثر من غيرها .

ومن الجدير بالذكر ايضا أن المعلمين لا يتأثرون بهذه التناقضات بدرجة واحدة ، فيختلف تأثيرها نتيجة عوامل كثيرة مثل الجنس ، والتخصص والخبرة ، ونوع المدرسة والبيئة التي توجد فيها وغير ذلك - حاول مناقشة أى انواع المعلمين أكثر تأثرا بهذه التناقضات من غيرهم .

٥ سادساً : نماذج غير مرغوبة من المعلمين :

اذا نظرنا إلي المعلمين وهم يؤدون عملهم فى الميدان نجدهم فى الغالب والاعم يجيدون هذا النموذج الاعلى الذى ترسمه توقعات افراد المجتمع لدور المعلم ، وذلك لأنه نموذج تصورى يصعب تحقيقه فى الواقع العملى ، فانك لن تجد نموذجا واحدا ولكن نماذج متعددة ، وسوف نحاول هنا توضيح بعض النماذج غير المرغوبة والتى يشيع وجودها بين المعلمين .

(١) المعلم العاطفى :

وفى هذا النموذج يستجيب المعلم إلي تلاميذه بعاطفة مفرطة بعيدة كل البعد عن العقل ، وتسيطر العاطفة على نظرته إلى كل الادوار ، فهو ينساق بعاطفته وراء أحزان وافراح التلاميذ وبالطبع تؤثر هذه العاطفة فى كفاءة المعلم فى أدائه لدوره ، فالمتوقع من المعلم أن يكون اهلاً للرأى والحكمة وهو قائد وموجه يجب أن يبنى قراراته واحكامه على اساس من العقل ويحتاج دوره إلى قدر معقول من الضبط والحزم .

إلى المعلم من هذا النوع على انه معلم سطحى النظرة ضحل التفكير ضعيف الشخصية ، وأشارت بعض الدراسات أنه لا يحظى باحترام التلاميذ وبالطبع نحن لا نستطيع أن ندرس بنجاح دون توفر قدر من الاحترام .

وهنا لا نقصد أن ننتزع العاطفة من الموقف التدريسى ، فنحن لا نقف ضد العاطفة الاصلية الحقة والتى لها مكانتها ودورها الأساسى فى عملية التدريس وهى العاطفة القائمة على وعى واسع عقلية تتيح للمعلم أن يقف موقف الموجه الحكيم المتزن .

(٢) المعلم الساخر :

وفى هذا النموذج يكون المعلم مغرورا متكلفا يشعر بأن لديه ثقافة عقلية رفيعة - بالنسبة لثقافة التلميذ - وينظر إلى المادة التي يقوم بتقديمها بشئ من السخرية والثقافة .

وهذا النوع من المعلمين تجده ساخرا باستمرار وغير راض عن المستويات الموجودة بين التلاميذ ويناقش تلاميذه كى يسخر منهم ويختبرهم من اجل الاستخفاف بهم والتعالى عليهم .

ويبحث هذا المعلم وبمهارة فائقة عن اكتشاف العيوب والاخطاء فى كل عمل أو سلوك يقوم به التلاميذ .

وهذا المعلم يحتقر كل أنواع العاطفة وهو يرفض أن يتصف باللطف أو الرقة ولذلك تجده متكلفا التعالى واحتقار الآخرين.

وهذا النوع من المعلمين يترك آثارا سيئة فى نفوس التلاميذ ، فانهم قد يتعلمون شيئا ولكن غالبا سئ اليهم ويضرهم فى شخصياتهم اكثر من يقدمه من مساعدة فى الجانب التحصيلى .

(٣) المعلم السادى :

المعلم فى هذا النموذج يسيطر عليه التشاؤم فهو يعتقد أن كفه الشر هى الكفة الراجحة فى هذا العالم ، ويتميز باتجاهات سالبة نحو تلاميذه بصفة خاصة فهم الضحية فى النهاية ، حيث يسر ويفرح عندما يخطئ التلاميذ وخاصة عندما يخطئ أحدهم خطأ فاحشا لأنهم يوفرون له فرصا سانحة للعقاب .

وهذا النوع من المعلمين يستمتع بمعاناة الآخرين ، فهو يحقق ذاته عندما يرسب أكبر عدد من التلاميذ ، ويعتز بنفسه اذا كانت نتائج فصله أقل النتائج فى المدرسة كلها .

وبالطبع لا يستطيع هذا المعلم تكوين علاقات طيبة مع التلاميذ أو توفير بيئة تعليمية مناسبة ، هذا بالاضافة إلى التأثير السلبى الذى يحدثه فى شخصية التلاميذ فقد يؤدى هذا السلوك السادى إلى تكوين شخصيات ضعيفة تتميز بالخضوع والاستسلام واليأس أو قد تكون استجابة التلاميذ مزيدا من العنف والسادية تشبها بمعلمهم .

هذا وقد يسبب هذا النوع من المعلمين احساس التلاميذ بالعجز والفشل وقد يؤدى بهم فى النهاية إلى ترك المدرسة أو التعليم ككل .

(٤) المعلم المحب للظهور أو الاستعراض :

المعلم فى هذا النموذج معجب بنفسه وينظر إلى الموقف التعليمى على أنه فرصة لاظهار قدراته ومهاراته ، فهو يستخدم الفصل كخشبة مسرح يتسعرض فيها نفسه أمام جمهور التلاميذ المعجبين .

وهذا المعلم مهتم بنفسه جدا ولا يلقي بالا بالآخرين ، بالطبع فهو لا يهتم بالتلاميذ فلا يهمه أنهم تعلموا أو لم يتعلموا ، نجحوا أم رسبوا ، فكلها مسائل ثانوية بالنسبة له ، ولكن كل اهتمامه يوجه إلى ما يحققونه من فوائد مدهشة عندما يشاهدونه أو يستمعون إليه ، وعندما يمتدحونه كما يستحق أن يمتدح .

ونحن عندما نوجه النقد إلي هذا النموذج لا يعنى أننا ننكر أن المعلم الجيد هو إلى حد ما ممثل بارع ، ولا ننكر على التلميذ أن يعجب بمعلمه ويقدره ولا مانع من أن يمتدحه ويثنى عليه . كذلك لا نرى أن تكون عملية التدريس مملة فاترة ، بل على العكس يجب أن يكون التدريس حيويا شيقا إلى اقصى درجة ممكنه .

ولكن من جهة أخرى نقول أن التدريس الذى يتمحور حول رغبة المعلم في استعراض شخصيته ، واظهار ما لديه من قدرات ومهارات ولا يهتم باحتياجات التلاميذ يكون غالبا تدريسا سيئا .

(٥) المعلم احادى النظرة ضيق الأفق :

والمعلم فى هذا النموذج ينظر إلى العالم من منظور واحد يجعله ضيق الافق ، مما يؤدى إلى التحامل والتعصب والتحيز واصدار احكام مسبقة وذلك يؤثر بشكل سيء على سير العملية التعليمية واتجاهها الوجهة السليمة .

فقد تجد المعلم العالم الذى يرى دوره من خلال التركيز على المعرفة والحقائق العلمية فقط ولا يرى أى اهمية للفن ، وفي المقابل نجد المعلم الفنان الذى ينظر إلى دوره من خلال الفن والتذوق الفنى ولا يرى أهمية كبيرة للعلم والحقائق العلمية المجردة . وقد تجد المعلم الاخلاقى الذى لا يرى قيمة لا فى العلم ولا فى الفن ويركز علي القيم والسلوك الخلقي . وقد تجد المعلم الذى ينظر إلى دوره من خلال الفن والتذوق الفنى ولا يرى أهمية كبيرة للعلم واستيعابه ولا يرى أهمية فى ما هو حديث ، وفى المقابل نجد المعلم المؤمن بالحديث ولا يرى أهمية للقديم وينظر إليه كشئ عديم القيمة لا يصلح للحياة المعاصرة ، وقد ترى المعلم شديد الحماسة للوطن ولا يرغب بالنسبة لنفسه أو بالنسبة لتلاميذه أن يطلعوا على الثقافات الاجنبية ، وفى المقابل نجد المعلم المؤمن بالانفتاح على الثقافات الاجنبية المتحمس لكل ما يفد من الخارج .

ومن الطبيعى أن المعلم فى هذا النموذج يحاول أن يشكل تلاميذه من خلال تصوره الضيق ونظرته المحدودة ويعتبر أى شخص لا يشاركه هذه النظرة

مخطئاً ، وبالطبع يؤثر ذلك فى حكمه على تلاميذه وتقييمه بـــل ويحرمهم مـــن المزايا العديدة للنظرة الشاملة للحياة .

(٦) المعلم الملقـــن :

والمعلم فى هذا النموذج يعتقد أن دوره يقتصر على تلقين التلاميـــذ مجموعة من المعارف والحقائق العلمية ، وبالطبع لا نقصد أن المعرفة غير هامة بالعكس المعرفة فى غاية الأهمية سواء أكانت لحد ذاتها أم باعتبارها وسيلـــة لتحقيق غايات أخرى .

ولكن وجه النقد هنا أن الاقتصار على تلقين المعرفة غير كاف بالنسبة لدور المعلم ، فوراء المعرفة هناك مبادئ وعلاقات وعمليات تفكير واحكـــام قيمية وهذا ما يجب أن يمثل الاهتمام النهائى للمعلم .

فالجهل خطير نعم ولكن المعرفة بدون مسئولية تكون اكثر خطـــورة وللعلم بدون قيم قد يتسبب فى فناء العالم ، فالشئ الاهم من اعطاء المعرفـــة هو مساعدة التلميذ كى يفكر ، وأبعد من ذلك مساعدته كى يشكل شخصيتـــه وسلوكـــــه .

(٧) المعلم الموظف :

والمعلم فى هذا النموذج يعتبر التدريس وظيفة ووسيلة لكسب العيش بمعنى آخر أن الاجر هو الذى يوجه عمله فيعمل بقدر ما يحصل عليه من اجـــر ويتخلى عن دوره كصاحب رسالة .

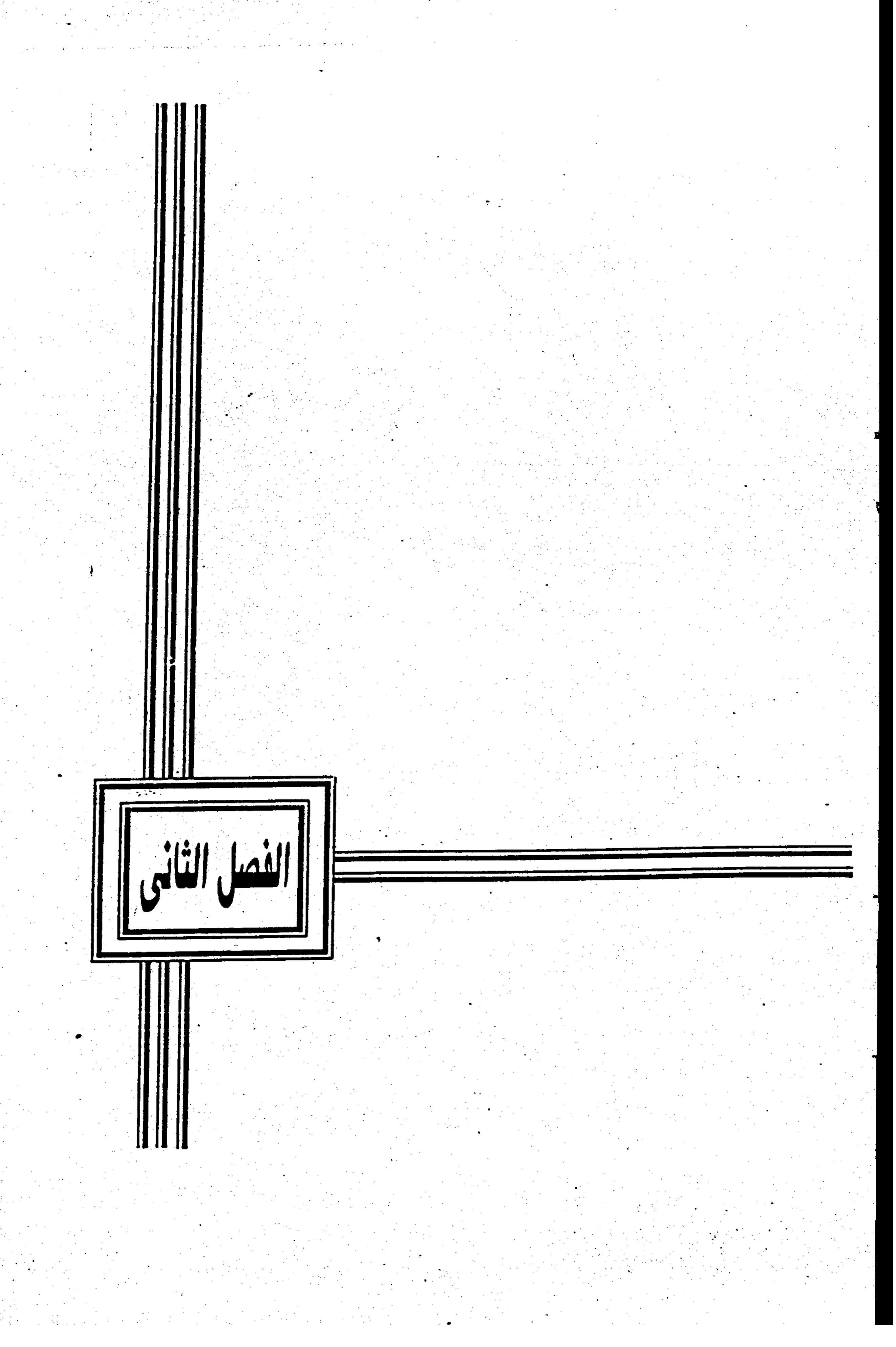
ومن الملاحظ أنه قد يشيع الاهمال وعدم الجدية فى العمل بيـــن المعلمين بدعوى انخفاض العائد المادى من التدريس ونسمع كثيرا المقولـــه الشائعة (على قد فلوسهم) ويكون ذلك مبررا لقلة العطاء فى العمل .

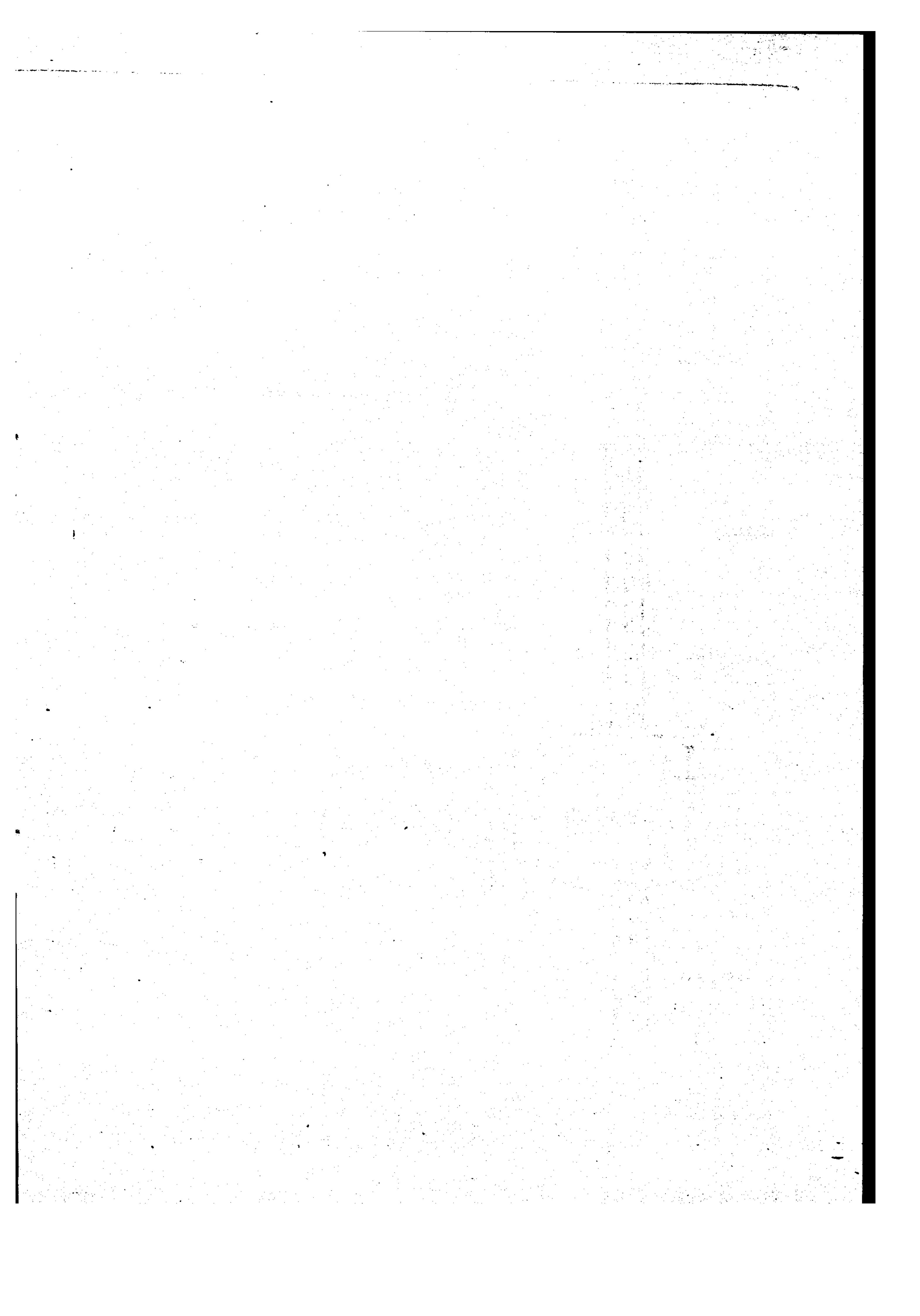
ونحن لا نقصد بهذا النقد أن يقوم المعلم بعمله بدون أجر أو بأجر منخفض ، فالمعلم جدير بالحصول على مرتب كاف باعتباره شخصا مهنيا ومدربا تدريبا عاليا ، ولكن المسألة هي أن المعلم لا يعمل من أجل المال فقط ولكنه يعمل من أجل نمو التلميذ ونمو رؤيته العلمية وتحقيق سعادته بمساهمته في صراع الانسانية نحو التقدم .

ونحن كمعلمين يجب علينا أن نقاوم الاتجاه السائد نحو طلب مزيد ثم مزيد من المال في مقابل عمل اقل واقل . كما يجب أن نقاوم الميل نحو تبديد طاقاتنا في الشكوى من انخفاض الاجور ونوجه طاقاتنا لأعمال أكثر فائدة لنا كمعلمين ومواطنين .

هذه بعض النماذج غير المرغوبة للمعلمين ويجب علينا تفاديها قدر الامكان بحيث لا نكررها أو نتقمصها .

○○○


الفصل الثانى



الفصل الثانى

أسس بناء مناهج التربية الفنية

● مقدمـــــة :

مما لا شك فيه أن المناهج لا تقوم فى فراغ وانما تتشكل وتتماثل مع الثقافة التى تعيش فيها ، والنظم الاجتماعية والدينية والسياسية التى تسود المجتمع . فالمناهج الدراسية لها اساس من النظريات والمفاهيم السيكلوجية لتؤتى ثمارها جنية طيبة . فهى توجه الفرد ليؤدى أنماطا من النشاط والسلوك الفكرى وغير الفكرى مما يراد له أن يقوم به في بعض أطوار حياته ، أو فى كل أطوار حياته اذا اعتبرنا التربية والتعليم عملية ممتدة مع الإنسان إلى الموت ، وأنها لا تقتصر على مكان معين تتسع بسعة المجتمع الذى يتبناها ومن ثم فمن الطبيعى أن يتناسب هذا النشاط مع طبيعة من يتصل به وهو الإنسان ومع استعداداته وأحواله النفسية العامة .

كما تخضع المناهج للمنطق الفلسفى للمادة الدراسية ، فليس هناك منطق معين بكل المواد الدراسية المختلفة . فمنها ما تبدأ من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب ومنها ما يبدأ من الكل إلى الجزء وهكذا ....

فالتربية هنا هي التطبيق العملي لما يعتقد أن يوصل إليه الفرد بناء على تحديد نتائج التعلم المرغوبة .

ولا شك أيضا في أن الاسس الاجتماعية تؤدي دورها الكبير في عملية التربية والتعليم ، وفي تكييف المناهج الدراسية بكيفيات خاصة ، والتي تنبع من المجتمع ومن عناصر الثقافة التي تسوده . وان كانت ثمرتها تعد نتيجة حتمية لفهم هذه الاسس مجتمعه واعتبارها كلا متكاملا بهم في نواح عديدة في توجيه كل من المربي والمتعلم في تحقيق الأهداف المنشودة .

وجدير بنا - والحالة هذه - أن نعرض شئ من البسط العلمي تلك الاسس وهي ثلاثة : الاساس السيكولوجي (التلميذ) ، الاساس الاجتماعي (المجتمع المصري) ، الاساس الفسلفي ، (مادة التربية الفنية) .

٥ أسس بناء المناهج :

أولاً : التلميذ : "كأساس سيكولوجي"

يعتبر التلميذ اساسا من الاسس الهامة التي ينبني عليها المنهج ، وهو المحور الذي يخطط حوله فالمنهج عبارة عن مجموعة الخبرات التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى تعديل سلوكهم ويتبين لنا من هذا التحديد أن الهدف الرئيسي من الخبرات التي يتضمنها المنهج هو مساعدة التلاميذ على النموّ الشامل المتكامل وعلى تعديل سلوكهم.

ولم يتم التوصل إلى هذا المفهوم الحديث الا بعد سنوات طويلة عاشتها التربية وأمضتها المناهج في ظل المفهوم التقليدي الذي وجه كل اهتمامه للمواد الدراسية وإلى اكتساب المعرفة معتقدا أنها أنسب الوسائل لتحقيق أهداف التربية بالنسبة للفرد والمجتمع . وزاد تركيز المنهج علي المواد الدراسية حتى اصبحت المعلومات هدفا رئيسيا في حد ذاتها ولم تعد وسيلة لتحقيق الاهداف المنشودة وأصبحت الشغل الشاغل لكل المهتمين بالعملية التربوية .

ثم تطور الفكر التربوى وأصبح الاهتمام يوجه نحو التلميذ لدرجة التطرف لفترة من الزمن وسرعان ما بدأ هذا الاتجاه فى الاعتدال حين أدخل المجتمع أيضا فى نطاق اهتمامه ، وبذلك بدأت التربية فى توزيع اهتمامها على التلميذ والمجتمع ومن هنا بدأت تسير فى الطريق الصحيح لتحقيق رسالتها نحو التلاميذ والمجتمع الذى ينتمى إليه هؤلاء التلاميذ .

إن دراسة خصائص نمو التلميذ وسماته وقدراته وميوله فى كل مرحلة من مراحل العمر تساعد مخطط المنهج على وضع الأهداف والمحتوى وكذلك الأنشطة التعليمية التى تناسب هذا التلميذ عقليا وجسميا ووجدانيا . وهناك بعض خصائص النمو التى تهم مخطط مناهج التربية الفنية بدرجة كبيرة نوضحها فيما يلى :

(١) النمو العقلى " نمو المدركات " :

يقصد بالادراك " تلك العملية التى تجعل لما يقع على حواسنا من احساسات معنى مفهوما ، والاحساس ليس له قيمة بغير الادراك " ، وعلى ذلك فالادراك ليس مجموعة احساسات بل هو " عملية عقلية معقدة تساهم فيها الذاكرة والمخيلة والعقل بشتى احكامه فى تقريره للوجود الخارجى من تأويل وتشبيه وتمثيل " .

وتشير بعض الدراسات التى أوردها " ترابا سو T. Rabasso الى أن التدريب على بعض الأنشطة مثل كيف يشكل الخطوط والمنحنيات ... الخ ، قد يكون له أثر كبير وله فروق ذات دلالة كبيرة فى السلوك . فقد تناولت واحدة من هذه الدراسات الأطفال الذين فشلوا فى أداء اختبار " بياجيه" بخاصة وأعطتهم فرصة التدريب ثم اعادت اختبارهم فوجدت أن قدراتهم زادت زيادة ملحوظة لها دلالتها فى حل المشكلة ، ولذا ترى تلك الدراسات أن الاداء الادراكى له أهمية بالغة أكثر مما كان يظن .

وتوجد مستويات للادرك العقلى وصنفتها " جان بياجيه " فى ثلاث مستويات هى ، الإدراك الحدسى والادراك الحسى وادراك العمليات الصورية ،ويمكن تلخيص خصائص تلك المراحل من البحوث العديدة التى جمعتها " روث بيرو " من كثير لبحوث " جان بياجيه " كما يلي :

أ - خصائص مرحلة الحدس :

ومن أهم خصائص المرحلة ما يلى :

- عدم قدرة الاطفال على الاحتفاظ فى العقل بأكثر من علاقة واحدة فى وقت واحد .
- ان الأطفال يتبنون الأفكار بطريقة متتابعة ، وقد يبدو التناقض فى تفسيراتهم .
- ان الاطفال لا يستطيعون أن يتخيلوا تتابعا منظما للاحداث .
- يظل تفكير الأطفال متمركزا حول الذات .
- يخفق الأطفال فى فهم العلاقات بين الجزء والكل .
- يستطيع الطفل أن يميز الأشكال المختلفة ، ويجد صعوبة فى تمييز الاشكال المتشابهة .
- لا يستطيع أن يفهم فكرة المنظور قبل التاسعة .
- يقوم الأطفال بالتجريب على اساس المحاولة والخطأ حتى يحلوا إلى الحل الصحيح .
- يرسم الأطفال ما يعرفونه أكثر مما يرون ويطلق عليه بياجيه الواقعية العقلية .

ب - خصائص مرحلة العمليات الحسية :

مرحلة لا تقوم على الخيال بقدر ما تقوم على الجانب العملى الحسى فى تناول الأشياء والموضوعات وأهم الخصائص التى تتميز بها ما يلى :

- أن الأطفال يتخيلون الآراء من زاوية المنفعة أكثر من أى زاوية أخرى ويفسرون بها أقوالهم وأعمالهم ، فالكرسى نجلس عليه والشباك للرؤية وهكذا ...
- تتكون لدى الأطفال أداءات أوعمليات عقلية تمكنهم من رؤية العلاقات الداخلية للأشياء فيرون الكل مع أجزاء والفئة مع فئاتها الفرعية .
- يجد معظم الاطفال صعوبة فى فهم العلاقات بين الفئات .

- يفهم الاطفال العلاقات التى تعبر عن الاختلاف فمثلا يعرف الطفل حالة الجو بمقارنة اختلاف درجات الحرارة .
- يعرف الطفل التناسب بين الاشكال .
- يستطيع الأطفال القيام بعمليات التصنيف . أى يقومون بترتيب الاشياء وفق فئات فرعية مثل ترتيب الأشياء وفق اللون والشكل فى آن واحد .
- يستطيع الأطفال أن يحسبوا النسب بين أشكال متماثلة .

جـ - خصائص مرحلة العمليات الصورية :

إذا كان الطفل فى مرحلة الحدس متمركزا حول الذات وعملياته العقلية اداءات خيالية ، والطفل في مرحلة العمليات الحسية يشارك ويتعاون مع رفقائه يصنعون قيودا متبادلة فى لعبهم ، وعملياتهم العقلية قائمة على الجانب العملى الحسى ، فان مرحلة العمليات الصورية تدخل منها الحيلة الاجتماعية بأوجهها الثقافية وتضع شكلا من التقاليد والقواعد والعادات فى سلوك الاطفال وتزداد مشاركة الاطفال عن طريق تناول وجهات النظر ، ومناقشة اسانيد يتوفر فيها الضبط المشترك فى الجماعة . لذا يمكن أن تتميز هذه المرحلة بالخصائص التالية :

- يستطيع الأطفال تقبل الافتراضات من أجل المناقشة ، أى انهم يستجيبون إلى الاحتمالات والامكانيات فى مشكلة ما .
- يسعى الأطفال إلى محاولة التحقق من الفروض .
- يسعى الأطفال للبحث عن الخصائص العامة والقوانين التى تبصرهم بحل المشكلة .
- ينتقل الأطفال من المحسوس إلى المجرد وينتجون نظما خيالية .
- لدى الأطفال قدرة على تناول العلاقات المركبة .
- يقوم الأطفال بعمل خطط انتاجية قائمة على الفروض ويمضون فى التحقق منها .

من خلال عرض الخصائص السابقة يتضح أن هناك ارتباط وثيق بين ادراك التفاصيل والنمو المعرفى لدى اطفال الحلقة الاولى من مرحلة التعليم

الأساسى ، فكلما تقدم الأطفال فى المعرفة زادت قدرتهم على ادراك التفاصيل فى نشاطهم الفنى . تشير إلى ذلك " روث بيرو " عن بياجيه " حيث تقول " ان الاطفال يرسمون ما يعرفونه أكثر من أن يرسموا ما يرونه وأن استجاباتهم مما يتطلب فهم رسمه استجابة كلية فى ضوء أفعالهم وأداءاتهم " وهذا ما يطلق عليه بياجيه مصطلح الواقعية العقلية .

ويشير جمال عبد الرازق إلى تجربة أجرتها " لوفانوا " لتبين العلاقة بين أسلوب الرسم والحالة الادراكية للتعبير عنه ، عرضت فيها صورا بالفانوس السحرى تمثل الباب الخارجي للمدرسة على الصفوف من الثانى حتى السادس فى احدى المدارس الابتدائية ثم عرضت النتائج على فريق من المحكمين لتحديد درجة شمول ما يراه من حيث الجسم والقيمة والتفاصيل والعلاقات بين المساحات وفصل الشكل عن الارضية وتتلخص النتائج فيما يلى :

- كلما انتقل التلاميذ إلى فرقة أعلى كان هناك دليل على تقدمهم فى عدد التفاصيل
- يكون اختلاف الاسباب وتنوعها فى الفرق الأعلى منها فى الفرق الأدنى .
- لا يوجد ارتباط ذا دلالة احصائية بين العمر الزمنى ودرجات الاستجابة للرسم فى أية فرق .

(٢) النمو الحركى العضلى وصلته بتطور المهارات :

من الامور الهامة لمخططى مناهج التربية الفينة دراسة تطور المهارات الحركية عند الأطفال . وقد تكون دراسة تطور المهارات بعيدة عن نمو اهتماماتهم وسلوكهم النشاطى فهى صعبة للغاية لأن نمو اهتماماتهم لأداء نشاطات معينة مرتبطة بنمو قدراتهم العضلية . ولذا قد يربط الباحث فى اكثر مواضع تطور المهارات بينها وبين نمو اهتمامات الأطفال ونشاطهم السلوكى والدلالة على تطور مهارات الأطفال تظهر فى بعض العوامل التالية :

- الاقتصاد فى الزمن الذى تؤدى فيه المهارة ، فالزمن يزداد مع قلة الخبرة
- القصد إلى الهدف مباشرة بدلا من التخبط العشوائى والتجربة والخطأ .

- سلامة الأداء ، فيستبعد تدريجيا من التجارب الفاشلة وتثبيت التجارب الناضجـــــة .
- التدرج فى التحسن عن العمليات السابقة .

لقد اسهمت بحوث النمو الحركى العضلى فى توضيح الاساس الــذى ينبغى أن يقوم عليه تدريس المهارات المختلفة . ان الأطفال فيما بين التاسعة والعاشرة من العمر عندهم القدرة على تحليل الحركة وايجاد العلاقة بيــــن الحركات المختلفة لذا يهتمون بالطريقة والخطوات فى اثناء تأديتهم للمهارة ، وتحليلهم للحركة يجعلهم يتقنون العمل من جهة ، ويسهل تمثيل خبرة جديدة بتكرار خطوات التنفيذ امامهم من جهة أخرى لذا قد يستخدم التلاميذ الفرشاة الدقيقة ، ويفهمون كيف يلتقطون اللون الزائد ويحاولون أن يتحكموا فى مــلء المساحات اللونية ، ويتقنون التشطيب فى الخزف والنحت ويستطيعـــــون أن يقطعوا ويلصقوا مساحات الورق المقوى وهكذا " ...

أما فى سن الحادية عشرة فيصل تنظيم خطوات الحركة فى العمل إلى مرحلة دقيقة وهذا يزيد الأطفال اتقانا للعمل ، وان كانوا لا يتمموا العمل فــى مرحلة سابقة ، ولكنهم كانوا يسيرون فى العمل دون توقف وتظهر الفـــــروق الفردية بينهم واضحة ويعرف كل تلميذ تقريبا حدود قدراته لذا قد يستغـــــل ذلك فى الأنشطة والأعمال الجماعية والمشروعات .

(٣) النمو الوجدانى أو الانفعالى :

أ - تطور الاهتمامات والميول :

تعتبر دراسة الاهتمامات والميول لدى الأطفال هى المدخل الاساســى لدراسة الاثارة فى منهج التربية الفنية فيرى " لونفيلد " أن استجابة التلاميـــذ واثارتهم تعتمد اعتمادا كبيرا على أعمارهم واهتماماتهم ، لذا فهناك مثيرات متنوعة فى كل عمر مما يجعل تلك الاثارة ذات معنى التأكيد على الخــــبرة العملية ومشاكل التلاميذ الحيوية .

ويلخص" لونفيلد " منابع الاثارة فى النشاط الابداعى فيما يلى :

- أشكال الطبيعة مصنعة وغير مصنعة وخاصة تلك التى تهتوى رؤية الأطفال أو تجعلهم يجمعونها أو يرونها ، أمثلة ذلك دودة القز والعلب الفارغة والورد والثمار الجافة .
- اهتمامات الطفل الخاصة ، وخاصة عندما يشجعها المعلم .
- اهتمامات الجماعة وخاصة تلك الانشطة الجماعية التى يشترك فيها الأطفال فى نشاطهم .
- الخامات والادوات الجيدة وقد تكون الادوات الميكانيكية مثيرة فى السنوات المتقدمة .
- الموضوعات المختلفة مثل القصص والاحداث (المناسبات).

فتبم الاهتمامات والميول بشكل فعال فى عدة أمور منها ، معرفة مصادر الاثارة التى تهم الاعمار المختلفة ، ثم معرفة نوع الاعمال والخامات التى تهم الأعمار وعمليات التوجيه التي تناسبها " ففى العاشرة من العمر تبدأ ظهور الجماعات بين الأطفال والمنافسة . ويستثمر هذا الميل الجديد فى الاعمال الجماعية فى الرسم والمشروعات الجماعية والمناقشات المثمرة ، وفى الحادية عشرة يظهر ميل للاشياء الحقيقية ويجب أن يقوم الأطفال بالاعمال الحقيقية وهم قادرون على مناقشة تلك الاعمال من الوجهة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لذا ينبغى أن يكون لما يقدم له وظيفة مباشرة فى حياته أما الثانية عشرة فهى بداية مرحلة الأصول ، لذا ينبغى أن يكون هناك ثبات فى التربية ولا تتغير وجهات النظر تغيرا جوهريا ، كما تظهر لدى الاطفال طاقة اضافية ينبغى أن تستثمر فى اعمال الدق والنشر والقطع و لامتصاص هذا النشاط فيما ينفع .

ب- السلوك الاجتماعى :

أن كلمة سلوك معناها العام تتضمن كل نشاط يقوم به الكائن الحى فانشغال الطفل فى اللعب نوع من السلوك ، ومناقشة الكبار نوع من السلوك ، أما مدلول كلمة سلوك في علم الاجتماع فانها تتضمن كل ما يقوم به الإنسان من أعمال ونشاط صادر من بواعث أو دوافع داخلية أو موضوعات خارجية .

" إن طفل العاشرة يتقدم فى عمله بخطى واسعة ، ويكون على استعداد ليضع خطة يومه ويتقبل مسئولية تنفيذ الاشياء فى الوقت المحدد فانه نشط من الناحية الجسمية ويجب أن يندفع هنا وهناك ويكون مشغولا كعنصر مخلص في جماعة ويحفظ السر " ، وفى سن الحادية عشرة والثانية عشرة تظهر الميول واضحة ويميل الأطفال إلى التخصص ويصبحون اكثر موضوعية ولا يهتم الطفل بعمل إلا اذا كان يميل اليه ويتميز هذا السن بتعلم المهارات اللازمة لشئون الحياة وتعلم المعايير الخلقية والقيم وتكوين الاتجاهات والاستعداد لتحمل المسئولية وضبط الانفعالات لذا نجدهم يحتاجون إلى الثبات فى نمط السلوك المقبول .

ويعتبر " حامد زهران " أن هذه المرحلة هى أنسب المراحل لعملية التطبيع الاجتماعى ونجد أن الأطفال يحاولون التخلص من الطفولة ويشعرون بأنهم كبار وهم فى هذا السن واقعيون وعمليون ، واقيون لأنهم بعيدون عن اللعب الايهامى والخيالى ويبدؤن اللعب المنظم مع الاصدقاء وله أغراض معينة ، وعمليون لأنهم يخضعون أنفسهم لقواعد النظام ويميلون للمنافسة وتبرز فيهم صفات اجتماعية مثل الزعامة والسيطرة وهذا ما يدعو المربين إلى تنظيمها .

جـ - نمو التذوق والحكم الجمالى :

من بين الدراسات التى اهتمت بالحكم الجمالى لدى الأطفال دراسة قام بها " آرفن تشيلد " تتعرض تلك الدراسة للمعوقات التى تؤثر تأثيرا مباشرا فى المناهج فتعرض مثلا أن معظم الأطفال والكبار يختلفون بعامة فى آرائهم عن المتخصصين عندما يطلب منهم اصدار أحكام جمالية وأن مجرد التعرض المستمر لوجهات نظر أكثر عن الانتاج الفنى أو أستيعاب لمعلومات تاريخية ووصفية عنه ليس له إلا تأثير قليل فى تغيير أحكام الأطفال ولكن التعرض إلى سلسلة من التدريبات الفترية التى تبنى حول استخدام قاعدة بسيطة مثل التنظيم تمكن الكثيرين منهم فى تحسين احكامهم وتعتبر هذه المجهودات مع ذلك أكثر نجاحا بعد اجتياز الصف الرابع من المرحلة حتى تنتهى مرحلة التعليم الاساسى .

ويبدو أن هناك علاقة بين الحكم الجمالى والشعور بالتنظيم، ولكن كيف يتم التأثير على أطفالنا بالشعور بالتنظيم ؟ .

يرى " لونفيلد " أننا ينبغى أن نفرق بين التنظيم الجامد والتنظيم الابداعى ، فالاول ممكن أن نفرضه على الطفل أو نعلمه له بالتكرار مرارا مثل تنظيم الحروف والكتابة على السطر وحفظ الحجرة فى نظام معين ، فعلى الرغم من أهمية هذا التنظيم إلا انه لا يتضمن خيالا ابداعيا . أما التنظيم الضرورى للنشاط الفنى فهو الذى يتضمن تفكير الطفل وشعوره ويتحقق ذلك بالتكامل بين شعور الطفل وتفكيره ، فاذا رسم الطفل فى جزء من الورقة وترك الباقى فانه يكون منحرفا الى تفكيره ولم يرى الورقة فعلا لذا ينبغى أن نناقشه فى كيفية تنظيم موضوعه على الورقة فان الاستخدام الاقتصادى للورقة وتوزيع العناصر عليها يحقق مثل هذا التكامل .

وترى بعض الدراسات التى تؤكد انه فى حالة اعطاء سلسلة من التدريبات التى تبنى حول استخدام قاعدة بسيطة مثل التنظيم لتمكن الكثيرين فعلا من تحسين احكامهم ، ولكنها اكثر نجاحا بعد اجتياز الصف الرابع من مرحلة التعليم الاساسى . ففى ضوء ذلك ينبغى أن نبنى الاحكام الجمالية من الصف الخامس من مرحلةالتعليم الاساسى وان تكون تمهيدا للصفوف الاعلى وان تبنى فعلا حول فكرة التنظيم ، وشىء آخر ينبنى عليه المنهج هو قراءة الأطفال للصور والاهتمام بلغة الفن ، وان مثل هذا التدريب يسهم فى الاحكام التذوقية فى المستقبل .

ثانياً : المجتمع المصرى (كاساس اجتماعى) :

عندما يتبنى المجتمع فلسفة معينة ويؤمن بها فإن ذلك يستلزم بناء المنهج وعناصره بحيث يتمشى مع هذه الفلسفة . فلابد من أن يعبر المنهج عن فلسفة المجتمع تعبيرا جيدا بحيث توظف محل الامكانات لجعل مقومات تلك الفلسفة جانبا أساسيا من جوانب السلوك المتعلم ومن ثم يتحقق أهداف المجتمع كما تضعها فلسفته ، ولذلك نجد أن المناهج من حيث الشكل

والمضمون تختلف من مجتمع إلى آخر عندما تتباين الفلسفات التى تعتنقها المجتمعات ، فالمنهج فى مجتمع رأسمالى يختلف عنه فى مجتمع اشتراكى أو مجتمع يعتنق فلسفة أخرى .

ومصر دولة عربية اسلامية اتخذت من الديمقراطية فلسفة لها . وهذه الفلسفة تؤمن بالفرد وتعمل على صيانة كرامته وحريته وتتيح له الفرصة حتى يبلغ أقصى امكانياته وتنفجر طاقاته وقدراته . وكذلك تؤمن بالمجتمع وباسلوب العمل الجماعى لتتضافر الجهود كلها للوصول بالمجتمع إلى التقدم والرخاء .

والآن يتم عرض المعوقات الأساسية للمجتمع المصرى بما يناسب الحديث عن المجتمع المصرى كأساس اجتماعى فتحديد أهم معالم النظرة إلى المجتمع المصرى ، تركيبة العلاقات التى تنظمه من واقع الدستور .

وفيما يلى عرض لأهم الجوانب المتعلقة بذلك مستخلصة من الدستور :

(١) الاسرة أساس المجتمع ، قوامها الدين والاخلاق والوطنية . (مادة ٩) .
(٢) هناك طبقات اجتماعية مختلفة وهى ينبغى أن تتحالف فى اطار النظام الديمقراطى الاشتراكى الذى يعمل على القضاء على الاستغلال ، وعلى تذويب الفوارق بين الطبقات . (مادة ١ ، ٤ ، ٥) .
(٣) يتدخل الدستور لحماية بعض الطبقات الشعبية حرصا على ضمان تمثيلها فى المجالس الشعبية حيث تنص على أن يمثل العمال والفلاحين فى هذه التنظيمات نسبة ٥٠٪ على الاقل . (مادة ٥) .
(٤) يقوم المجتمع على التضامن الاجتماعى . (مادة ٧) .
(٥) تكفل الدولة تكافوء الفرص لجميع المواطنين . (مادة ٨) .
(٦) يلتزم المجتمع برعاية الأخلاق وحمايتها والتمكين للتقاليد المصرية الأصلية وعليه مراعاة المستوى الرفيع للتربية الدينية والقيم الخلقية والوطنية والتراث التاريخى للشعب والحقائق العلمية والسلوك الاشتراكى والآداب العامة وذلك فى حدود القانون . وتلتزم الدولة باتباع هذه المبادىء والتمكين لها . (مادة ١٢٠)

(٧) العمل حق وواجب وشرف تكفله الدولة . (مادة ١٣) .

(٨) يسيطر الشعب على كل أدوات الانتاج وعلى توجيه فائضها وفقا لخطة التنمية التى تطبقها الدولة . (مادة ٢٤) .

(٩) تخضع الملكية لرقابة الشعب وتحميها الدولة وهى ثلاثة أنواع : الملكية العامة والملكية التعاونية والملكية الخاصة . (مادة ٢٩) .

(١٠) يقوم النظام الضريبى على العدالة الاجتماعية .(مادة ٣٨)

(١١) تكفل الدولة خدمات التأمين الاجتماعى والصحى ومعاشات العجز عن العمل والبطالة والشيخوخة للمواطنين جميعا وذلك وفقا للقانون . (مادة ١٧) .

وبعد هذا العرض من واقع الدستور لاطار عام يحدد تصورا لأهم مقومات المجتمع المصرى. فانه ينبغى الاشارة إلى أن الدستور المصرى يحتوى على العديد من المواد التى تعمل على ترسيخ بعض المبادىء والحقوق العامة وواجبات الدولة إزائها ، مما لا يتسع المجال لذكره تفصليا مثل (الحريات الشخصية - حماية الأمومة والطفولة - حقوق المرأة - مجانية التعليم - محو الامية ... الخ) .

دور المنهج فى تحقيق أهداف المجتمع :

ان المجتمع كالفرد له مشكلاته وحاجاته التى تتغير نتيجة للظروف التى يمر بها وأن أى جانب من جوانب الحياة لابد وان يؤثر فى الجوانب الأخرى ومن أجل الوصول بالمجتمع إلى مجتمع الرفاهية لابد من الدراسة العلمية للمجتمع فهناك الأهداف التى تعمل على ذلك وتنصب على الفرد معظمها ، لانه اذا اعد اعداد سليم فيكون هو القادر على خدمة الوطن واداء الرسالة خير أداء. وبجانب هذه الأهداف لابد من تحليل كامل لبعض جوانب التراث الثقافى كالعادات والتقاليد والاتجاهات السائدة بالذات التى تغلب ضررها فى المجتمع على فائدتها . فكل هذا فى حد ذاته يمثل الخطوة الأولى نحو تقدم المجتمع وازدهارة فلابد من بذل أقصى الجهد للوصول لهذا التقدم والازدهار .

○ ان العصر الذى نعيش فيه الآن يتميز الخصائص فانه مثلاً :

(١) عصر التقدم العلمى والتكنولوچيا .
(٢) عصر الانفجار المعرفى .
(٣) عصر التخصصات .
(٤) عصر الماديات .
(٥) عصر التغير السريع .
(٦) عصر القلق والتوتر النفسى .

وان كل خاصية من هذه الخصائص تتطلب بعمق الأشياء عند مراجعة المنهج .

○ فعصر التقدم العلمى مثلا يتطلب :

(١) اعادة النظر فى المواد العلمية "كتب ومقررات وطرق تدريس ووسائل تعليمية" مع اعطائها الأهمية القصوى لأنها تعتبر محورا للتقدم العلمى .
(٢) بناء المقررات الدراسية وفقا للمفاهيم بأبعادها المختلفة والأخذ بأحدث الطرق والاساليب فى تدريسها .
(٣) زيادة الاهتمام بالدراسات العلمية والعملية
(٤) تنمية مهارات التفكير العلمى والتخطيط
(٥) تنمية القدرة على الخلق والابتكار لدى التلاميذ .

○ وأما عصر الانفجار المعرفى يتطلب :

(١) عملية انتقاء اساسيات المعرفة سواء من القديم أو الحديث .
(٢) الربط والتنسيق بين القديم والحديث .
(٣) تعويد التلاميذ على الاعتماد على انفسهم فى عملية اكتساب المعلومات على أن يتم هذا تحت اشراف المعلم .
(٤) اكساب التلاميذ القدرة على الاطلاع وتنمية قدرته فى كافة المجالات .
(٥) توجيه التلاميذ توجيها دراسيا ومهنيا مبنيا على أسس علمية سليمة .

○ ويتطلب عصر التخصصات :

(١) اعادة النظر فى الدراسات العامة والدراسات الخاصة التى يقوم بها التلاميذ وبمعنى آخر متى ينتهى التلميذ من دراسة العموميات ؟ ومتى يبدأ فى دراسة التخصص ؟ ثم ما هى المقررات المناسبة لكل مرحلة من هذه المراحل ؟

(٢) اكساب التلاميذ مهارات العمل الجماعى والتعاونى .

○ وعصر الماديات يتطلب :

(١) التوسع فى الأنشطة بكافة أنواعها سواء داخل المدرسة أو خارجها مع توجيه التلميذ التوجيه السليم .

(٢) اعادة النظر فى التقييم بحيث ينصب على قياس نمو التلاميذ فى جميع الجوانب .

(٣) التربية عن طريق القدوة .

(٤) التنسيق بين المدرسة ووسائل الاعلام المختلفة نظرا لقدرتها الفائقة فى التأثير على التلاميذ .

○ وعصر التغير السريع يتطلب :

(١) متابعة التغيرات التى تتم داخل المجتمع بكل اهتمام على أن تنعكس هذه التغيرات على المنهج بحيث تصبح مراجعته وتطويره عملية دائمة وملازمة لكل تطور تكنولوجى .

(٢) التركيز على الاسلوب العلمى فى الفكر ليتمشى مع الاتجاهات الحديثة ويكشف عيوب ما هو موجود .

(٣) العمل على تنقية التراث الثقافى عند نقله على المستوى الرأسى أو الافقى وفقا لمصلحة الفرد والجماعة .

(٤) تنمية الاتجاهات المناسبة .

(٥) تطوير اساليب التعليم بحيث يؤدى إلى تدريب الفرد على التعلم الذاتى المستمر .

(٦) وصف الهيكل التعليمى على أنه هيكل مرن قادر على الاستجابة السريعة لما تتطلبه هذه التغيرات

(٧) تدريب التلاميذ على النقد الموضوعى وابداء الرأى الشخصى .

○ وباعتباره عصرا للتخطيط :

فيتطلب عند تطوير المنهج العمل على اكساب التلاميذ القدرة على التخطيط ، وذلك عن طريق اتاحة الفرصة للاشتراك فى الأنشطة المختلفة على شرط أن يشرك المعلم التلاميذ فى التخطيط لكل نشاط من الأنشطة حتى يكتسبوا القدرة على التخطيط من خلال ممارستهم للنشاط .

○ واخيرا فان العصر الذى نعيشه اليوم هو عصر قلق وتوتر نفسى لأنه كلما ازدادت المدينة كلما ازدادت مطالب الحياة . فهذا يكلف الانسان جهدا كبيرا متواصلا لذلك فهناك كثير من المشاكل تنتج من عدم مقدرة الانسان على اشباع هذه الحاجات والمتطلبات بالصورة التى يرضاها . فهذا هو الذى جعل الانسان فريسة للقلق والتوتر النفسى والاضطراب .

○ ومما سبق يمكن القول أن دور المنهج هو :

(١) الاهتمام بالتربية الدينية لأنه كلما قوى ايمان الفرد كلما كان أكثر قدرة على تحمل الصعاب .
(٢) تنمية الهوايات والجوانب الفنية لدى الفرد فهذا يقلل من التوتر والقلق
(٣) زيادة الاهتمام بالانشطة الرياضية لأن فى ذلك تقوية للجسم وتهذيبا للنفس .
(٤) زيادة الاهتمام بالرحلات والمعسكرات ففى ذلك نسيان للهموم والمتاعب .
(٥) التركيز على الأنشطة التى تؤدى إلى التعاون بين الافراد .
(٦) العمل على تشجيع التلاميذ بكافة الوسائل والطرق علي كثرة القراءة والاطلاع الخارجي ، فهذا يجعل التلميذ يقضي وقت فراغه في متعة تجعله ينسى الالام والمتاعب بدلا من الرضوخ للحزن واليأس .

ثالثاً : طبيعة مادة التربية الفنية :(كأساس فلسفى)

التربية الفنية هى أحدى المواد الدراسية فى مراحل التعليم العام المختلفة ، تهدف الى التربية عن طريق الفن . وتشمل العديد من المجالات الفنية مثل " النحت - الخزف - التصوير - التصميم - النسيج - الطباعة - النجارة - المعادن - الاشغال الفنية . . . وغيرها " وتهتم بنمو التلميذ نموا متكاملا فى الجوانب المعرفبة والحركية والوجدانية .

وتضم التربية الفنية العديد من المعارف والمفاهيم المختلفة والمتصلة بتلك المجالات والتي تساعد التلميذ عن طريقها وصف وتحليل والتمييز للأعمال الفنية الخاصة بهم وبزملائهم . كذلك الأعمال الفنية الخاصة ببعض الفنانين المصريين والعالميين . كما تتيح الفرصة لتنمية المهارات اليدوية والتي تساعد على تنمية القدرات التعبيرية والابتكارية لدى المتعلمين وتلعب التربية الفنية ايضا دورا هاما في تنمية الوجدان والاحساس بالسلوكيات فقد تنمو هذه الناحية الوجدانية بممارسة الفن وبتعلم كيفية رؤية الاعمال الفنية القديمة والحديثة .

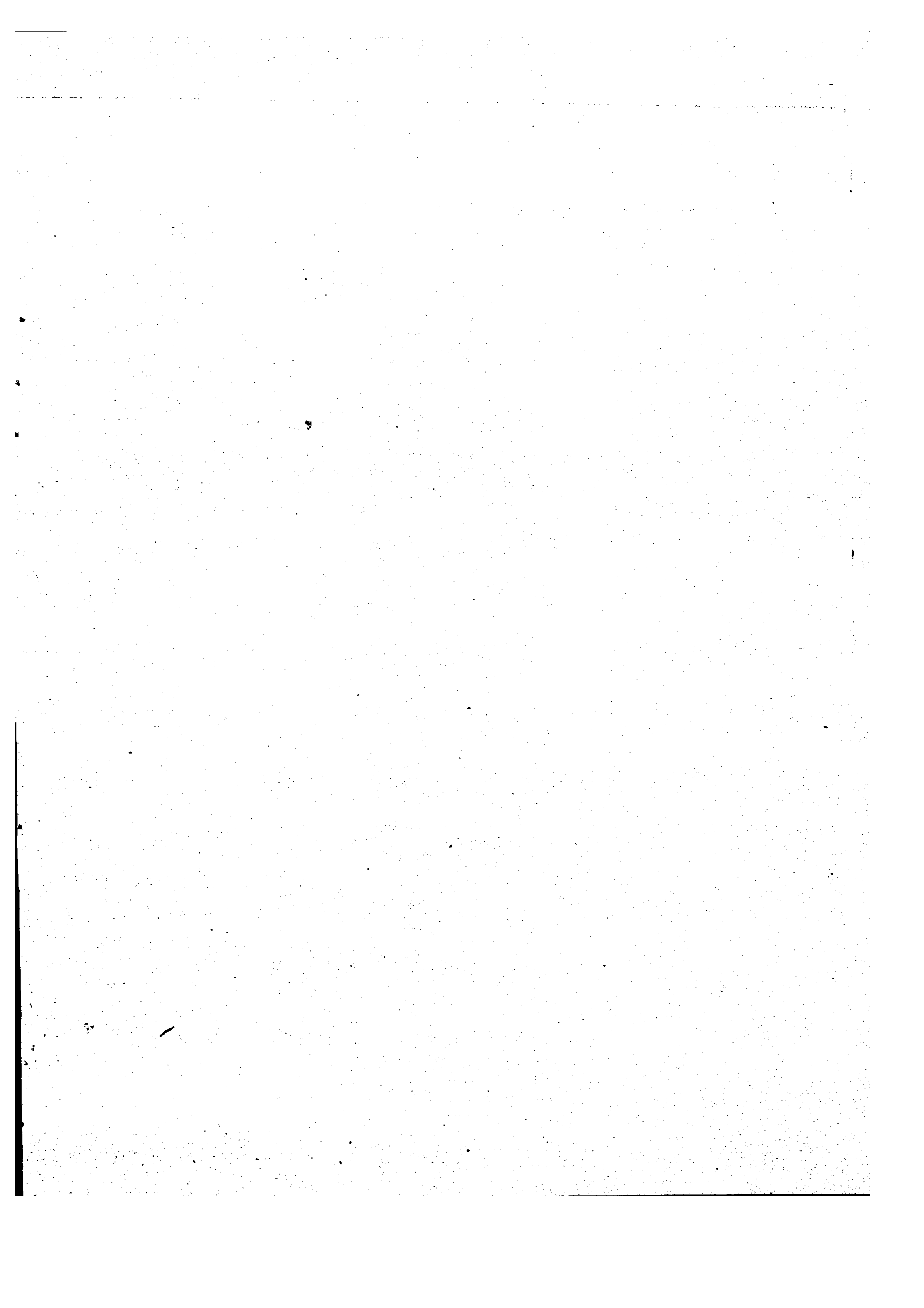
والتربية الفنية مادة تتيح الفرصة للتخطيط وبناء المواقف التعليمية المختلفة لتحقيق هدف واحد . كما تفسح المجال للفروق الفردية بين التلاميذ من خلال المجالات المتنوعة . " وترتبط بالبيئة ، ويقصد بالبيئة كل الظروف التي تحيط بالمتعلم وتؤثر فيه تأثيرا كبيرا بطريق مقصود أو غير مقصود . فقد تأخذ من الزاوية الجغرافية فتحدد في هذه الحالة على اساس المجال الملموس الذي يعيش فيه المتعلم فيدخل في ذلك المباني - المزارع - الحيوانات - الناس ... وغير ذلك . وقد تؤخذ البيئة من زاوية العوامل الانسانية والاجتماعية المتوافرة حول المتعلم كالعادات والتقاليد الشائعة التي تكون معايير الذوق وآداب السلوك وغير ذلك من القيم السائدة . وقد تؤخذ البيئة من الزواية الفنية . فهي عادة تحوي القيم الجمالية التي شكلها الإنسان في مصنوعاته أوفرتها الطبيعة . كما ترتبط التربية الفنية بالتراث فهي تساعد المتعلم على معرفة الحضارات المختلفة لبلاده .

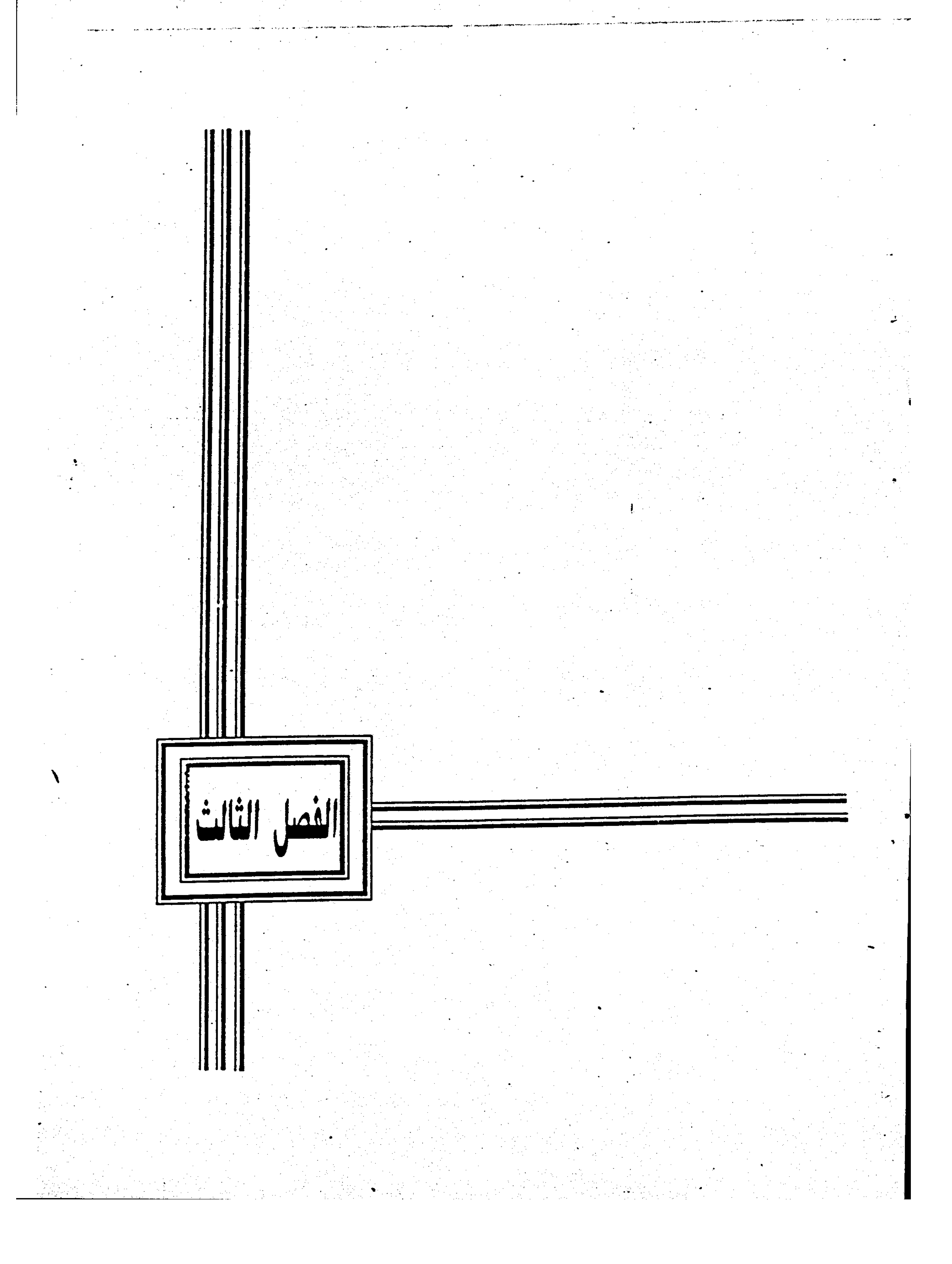
ولا تعتمد التربية الفنية بالضرورة على الخامات غالية الثمن أو الاجهزة المعقدة بل يمكن تحقيق أهدافها بأبسط الخامات والتجهيزات . فعن طريق جمع النفايات المختلفة لبعض الخامات المتوفرة في بيئة المتعلم وباستخدام أبسط الأدوات يمكن للمتعلم انتاج العديد من الأعمال الفنية التشكيلية منها ما هو مسطح أو مجسم محققة لأهداف التربية الفنية .

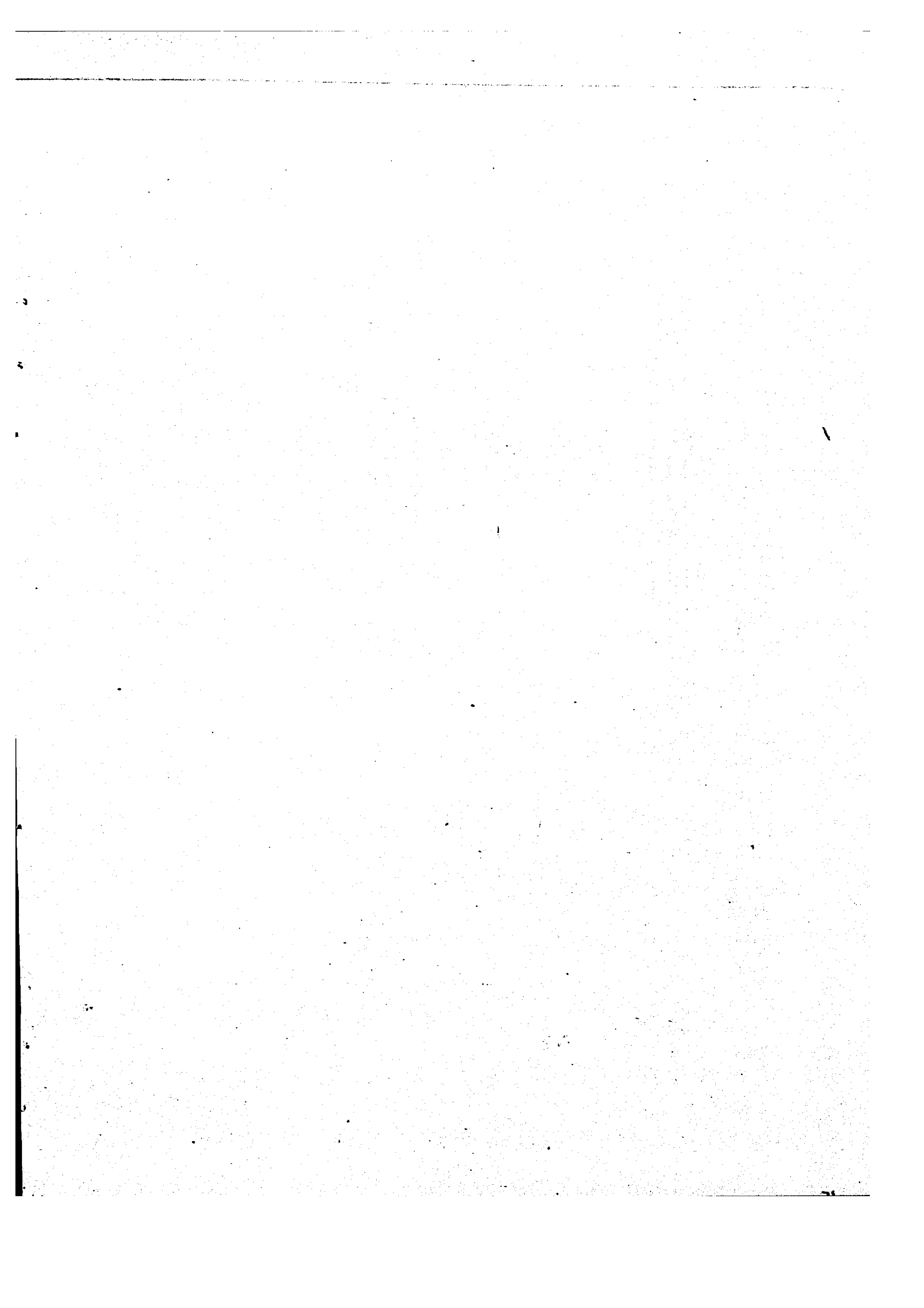
فالتربية الفنية اذن عملية تعليمية مقصودة بغرض تنشئة الفرد الذي قد يستمر في انتاج الفن أو تتكون لديه القدرة على تذوق الفن في بيئته

المحيطة به . وحتى تؤدى هذه العملية التعليمية دورها يصبح من الضـــــــروري أن تتحدد الأهداف بصورة واضحة حتى يمكن التحقق من احداث التعلم .






الفصل الثالث



الفصل الثالث

اتجاهات حديثة فى تخطيط مناهج التربية الفنية

○ مقدمـــــة :

من المتفق عليه علميـــاً أن تخطيط المناهج عملية جماعية ، يشـترك فيها أكثر من فرد يمثلون وجهات النظر المختلفة ، وانها عملية مستمـــرة ودائمة . معنى هذا عدم الوقوف عند اسلوب محدد فى المناهج ، بل العمـــل الدائم والمستمر لتطوير وتحسين المناهج ، والاستفادة مما يظهر فى الميدان من اتجاهات حديثة سواء فى مجال المناهج وطرق التدريس ، أو فى مجال الفنـون والتربية الفنية ، ومحاولة للاستفادة من احدى هذه الاتجاهات ، وهى تحديـد الأهداف وصياغتها سوف أعرض هذا الاتجاه هدفاً لتحسين وتطوير مناهج وتدريـس التربية الفنية فى مصر .

○ تحديد الأهداف عند تخطيط المناهج :

الأهداف هى نقطة البداية فى العملية التربوية ولذا فانها عندمـــا تحدد تحديدا واضحا تكون بمثابة الخطوة الاساسية التى يبنى عليها اختيـــار

المواد التعليمية وتنظيم محتواها وأساليب التدريس . وتحديدها يتطلب اساسا مزيدا من العناية والاعتبار .

ويقول " ايزنر " عند فقدان الأهداف المحددة بوضوح يكون من المستحيل تقييم أي مقرر دراسي أو برنامج تعليمي بفعالية ولا يكون هناك اساسا لاختيار المادة أو المحتوى أو طرق التدريس .

ان الاهتمام بالاهداف التربوية وصياغتها في صورة محددة بدأ منذ أوائل هذا القرن في شكل محاولات متعاقبة ، فمثلا تناول " رالف تايلور " عام ١٩٤٩ الاهداف كوسيلة لتطوير المناهج حيث اعتبر أن تحديد الأهداف له فائدة كبيرة في اختيار الخبرات التعليمية وتوجيه التدريس ، كما اعتبر أن انسب صياغة للأهداف هي التي تساعد المدرس كمرشد تطبيقي للموقف التعليمي . ويؤكد " تايلور " أن الشكل الأكثر فائدة لصياغة الاهداف هو الصياغة التي تحدد كلا من نوع السلوك الذي ينبغي نموه عند التلميذ والمحتوى أو المجال من الحياة الذي سيؤدي فيه هذا السلوك .

ومن أهم الدراسات التي تؤكد أهمية صياغة الأهداف التربوية بصورة محددة في مناهج تدريس التربية الفنية ما قام به " جاك دافيز " من جمع عدد من الدراسات والموضوعات الخاصة بالاهداف السلوكية تحت عنوان (التأكيد السلوكي في التربية الفنية) . تعرض مؤلفوها لصياغة الأهداف السلوكية ولتخطيط مناهج في الفن تعتمد على الأهداف السلوكية وغير ذلك من الموضوعات المتصلة بالسلوك في المدرسة الابتدائية والتقييم في التربية الفنية .

ومن البحوث التي تضمنها كتاب دافيز ، بحث هيلين باتون دراسة تحليلية لكتاب تعليمي نشر عام ١٩٦٩ تحت عنوان (الفن للمدرسة الابتدائية) يعكس الاتجاه نحو الفن لطفل المرحلة الابتدائية ، ويهتم اساسا بواحد من الاهداف الأساسية للفن في التعليم الابتدائي وهو : مساعدة الطفل لانتاج الفن من خلال التركيز على الأهداف المتصلة بتعليم انتاج الفن وتعلم الرؤية والحس وتعلم فهم الفن حيث يعتبر هذا الكتاب انعكاساً لتأثير المؤتمر

الذى عقد فى سان لويس - ميسوري عام ١٩٦٨) وفى مدينة نيويورك عام ١٩٦٩م، والذى دارت فيه المناقشات حول قيمة تحديد الأهداف ، كما ركزت نتائج هذا المؤتمر على ضرورة اعتماد أهداف برامج تدريس الفن فى المرحلة الابتدائية على أنواع السلوك المرتبط بالفن والمتوقع من الأطفال على أن يوضع فى الاعتبار الاهتمام بالطفل .

هذا وقد تضمن الكتاب تخطيطا للخبرات الفنية للأطفال محددة فى خمس خطوات هى : تعيين الأهداف العامة - تحديد الاولويات - تحديد الأهداف الآدائية - تخطيط الوحدات - تخطيط الدروس .

ومن الدراسات التى تركز على ضرورة الاهداف السلوكية فى بناء مناهج التربية الفنية ما قامت به " مارى روز " بالاشتراك مع "جوى هابارد " ، بتخطيط منهج للفن فى المرحلة الابتدائية . فقد صيغت أهدافه صياغة سلوكية فقاما بدراسة وتصنيف أنواع السلوك وما يمكن أن يقوم التلميذ بعمله فى هذه الفترة . ثم قاما بتطوير هذا السلوك بما يناسب نمو الطفل فى قائمة من الاهداف السلوكية التى تتدرج تحت ست فئات يتضح منها أنواع السلوك المرغوب وهى :

- " سلوك يهتم بالادراك - سلوك يهتم بالنقد وتقييم الفن - سلوك يهتم بتعليم لغة الفن - سلوك يهتم بتعليم المهارات الفنية " .

وأشارت " ماجدة عباس " فى الدراسة التى قامت بها تحت عنوان : " أثر التدريب على صياغة أهداف التدريس صياغة سلوكية على تدريس التربية الفنية الى أن ، أهداف المنهج هى المصدر الاول الذى يشتق منه المدرس أهدافه وعلى ذلك فلابد من الاهتمام بصياغة أهداف مناهج التربية الفنية بدقة بما يتناسب وطبيعة المادة والمراحل الدراسية المختلفة على ان تكون على مستوى مناسب من العمومية بحيث تساعد المدرس فى تحديد أهداف تدريسية واضحة ومحددة .

● مصادر اشتقاق الأهداف :

الأهداف لا تنشأ من فراغ ولكنها تنبع وتشتق من عدة مصادر ولكل مصدر أهمية ووزنه فى عملية اشتقاق الأهداف ، وهذه المصادر هى ، فلسفة المجتمع وحاجاته ، وفلسفة التربية . وطبيعة المتعلم وعملية التعلم ومتخصصين فى المادة الدراسية ، وسوف نتناول فيما يلى هذه المصادر .

(١) فلسفة المجتمع وحاجاته :

تعتبر فلسفة المجتمع هى أولى تلك المصادر . فلكل مجتمع المبادىء التى تقوم عليها فلسفته . وهذه تحدد الأهداف التى يسعى المجتمع لبلوغها عن طريق تربية أفراده بأسلوب وطريقة معينة ، وعلى ذلك فهو يحتاج إلى أفراد بمواصفات معينة للعمل على تحقيق أهدافه . والمجتمع يتوقع من التربية أن تخلق أفرادا لديهم من المعلومات والمهارات والاتجاهات واساليب التفكير ما يجعلهم قادرين على تحقيق أهدافه ، وبالتالى فان دراسة فلسفة المجتمع وحاجاته وتركيبه من بيئات متعددة ، واتجاهات افراده ونمط الحياة فيه ، والاساليب التكنولوجية المستخدمة ، وعدد الساعات اللازمة للعمل ، وغير ذلك تعتبر من مصادر اشتقاق الاهداف .

(٢) فلسفة التربية :

تتسق عادة فلسفة التربية مع فلسفة المجتمع فاذا كان المجتمع ديمقراطيا فان التربية فيه تقوم على مبادىء الدقمقراطية من احترام الشخصية الفرد وحريته واعطائه فرصا متكافئة فى التعليم والحياة وما إلى ذلك ، وبالتالى فان أهداف التربية تشتق من تلك المبادىء كما أن هذه الأهداف يشترك فى وضعها كافة المستويات من القائمين بالعملية التربوية والمسئولين فى القطاعات الأخرى بالمجتمع والآباء والتلاميذ أنفسهم .

(٣) طبيعة المتعلم وعملية التعلم :

إن دراسة طبيعة المتعلم . وعملية التعلم نفسها تعتبر مصدرا ثالثا لاشتقاق الأهداف فواضعوا المنهج لا يحتاجون فحسب لمعرفة ما ينبغى أن يدرسه المتعلم لكى يتفاعل ويتكيف بنجاح مع البيئة والمجتمع بل يحتاجون لمعرفة ما ينبغى أن يدرسه المتعلم فى ضوء قدراته وحاجاته وميوله واهتماماته لخلق الدافعية لدية للاقبال على التعلم ، كما يحتاجون لمعرفة كيف يتعلم الفرد فى ضوء نظريات التعلم المختلفة .

(٤) المتخصصين فى المادة الدراسية :

ان اهداف المادة الدراسية يجب أن تتسق مع أهداف التربية ، وبالتالى فان المتخصصين فى المواد الدراسية يمكنهم اقتراح اهداف المواد الدراسية كل فى تخصصه بحيث تسهم بدورها فى وضع الاهداف التربوية .

○ وهناك عوامل تؤثر على اختيار الاهداف ، وهى :

أ - التصور الفلسفى للغرض من العملية التعليمية فى المجتمع .
ب - الغرض العام من العملية التعليمية فى ضوء الحاجة إليها .
جـ - متطلبات العمل أو الدراسة المستقبلية للمتعلم بعد دراسته الجالية .
د - طبيعة المجال الدراسى .
هـ - متطلبات النمو المتكامل للمتعلم .
و - الامكانات المادية والبشرية المتاحة .

وللاهداف مستويات فقد تكون اهدافا عامة بعيدة المدى من أهداف المجتمع ، وقد تكون أقل عمومية ومدى كأهداف التربية والمراحل التعليمية وقد تكون اهدافا خاصة ذات مدى قصير كأهداف المنهج ومواده الدراسية . وسوف نوضح هذه المستويات فى النقاط التالية :

٥ مستويات الأهداف :

هناك ثلاثة مستويات للأهداف يمكن ترتيبها كالآتى :

أ - الغايات : Goals وهى اهداف عريضة عامة وبعيدة المدى أى يأخذ بلوغها فترة زمنية طويلة ، وتندرج تحتها أهداف المجتمع .

ب - الأغراض : Aims وهى أهداف اقل عمومية من الغايات ومداها أقصر من مدى الغايات وتندرج تحتها اهداف التربية واهداف المراحل التعليمية

جـ - الاهداف السلوكية : Behavioural Objectives وهى عبارات تصف بدقة نمط من أنماط السلوك والأداء المتوقع أن يصبح المتعلم قادرا على أدائه بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين ، وتندرج تحتها أهداف المنهج والأهداف الخاصة بالمواد الدراسية .

وتحديد مستوى الهدف يتم بدلالة عاملين : الأول هو الزمن اللازم للوصول إلى الهدف ، والثانى هو مدى العمومية ، فكلما كان الهدف عريضا وعاما ويأخذ زمنا طويلا فى تحقيقه فانه يقع فى المستوى الأول وهو الغايات، وكلما أصبح الهدف أقل فى العمومية والزمن اللازم لتحقيقه وقع فى المستوى الأدنى من الغايات وهو مستوى الاغراض . . . وهكذا .

٥ صياغة أهداف التدريس :

إن هدف التدريس هو : تهيئة البيئة للتلميذ لكى يتعلم . ، والتعلم هو تكوين سلوك أو تغيير فى سلوك المتعلم ، ولهذا تسمى أهداف التدريس بالاهداف السلوكية . فالهدف السلوكى اذن هو وصف لما ينوى المدرس أن يصبح تلاميذه قادرين على فعله ، أو القيام به بعد مرورهم بخبرات أو انشطة تعليمية يهيؤها لهم . أى انه وصف لما ينتظر من التلاميذ أن يتمكنوا من فعله كنتيجة للأنشطة التعلمية التى يمارسونها فى الدرس ، ومعايير الهدف الجيد للتدريس تتلخص فيما يلى :

(١) ينبغى أن يرتبط هدف التدريس بالأهداف التعليمية وبالأهداف التربوية العامة للمرحلة والمنهج .

(٢) ينبغى أن يعكس الهدف التدريسى حاجات التلاميذ الفعلية الواقعية وأن يتناسب مع قدراتهم وميولهم ودرجة نضوجهم .

(٣) ينبغى أن تصاغ الأهداف التدريسية بواقعية بحيث يمكن للتلاميذ تحقيقها فى ظل الامكانات المتاحة .

(٤) ينبغى أن تصاغ أهداف التدريس صياغة سلوكية (اجرائية) سليمة .

(٥) ينبغى أن تتنوع الأهداف التدريسية بحيث تشمل جوانب النمو المتكامل .

(٦) ينبغى أن تتدرج الأهداف التدريسية فى كل جانب من جوانب النمو لتصل إلى مستويات عليا فى كل منها .

وسوف يتم عرض تصنيفات الأهداف فى جميع جوانب النمو المتكامل بالتفصيل فى هذا الفصل .

● شروط صياغة أهداف التدريس :

لقد ظهرت طرق عديدة لصياغة أهداف التعلم فى عبارات سلوكية محددة ومن هذه الطرق ، ما اقترحه يحيى هندام ، جابر عبد الحميد ، بتحديد ثلاث خطوات لصياغة الأهداف ، هى :

(١) تحديد السلوك النهائى المرغوب فيه حتى يكون شاهدا على تحديد الهدف
(٢) وصف الظروف التى يتوقع أن يحدث فيها السلوك .
(٣) تحديد معايير الأداء المقبول بوصف مستوى الاجادة .

وحدد " جون جيلين " طريقة أخرى لصياغة الأهداف فى ثلاثة أسئلة هى :

(١) ما الذى ينبغى أن نقوم بتدريسه ؟
(٢) كيف نعرف اننا علمناه ودرسناه ؟
(٣) ما هى أفضل اساليب التدريس فيما نرغب فى تدريسه ؟

واقترح " عزت عبد المجود " معادلة الهدف التعليمي المصاغ بطريقة سلوكية اجرائيا كما يلى :

- الهدف السلوكى = أن + فعل سلوكى + التلميذ + مادة التعلم + الحد الأدنى من المتطلبات .

وفى ضوء ما سبق يمكن أن توضع قاعدة لصياغة الأهداف التدريسية بشكل سلوكى اجرائى كما يأتى :

(١) وضع فعل سلوكى فى مقدمة الهدف يصف كلا من السلوك المتوقع أن يقوم به التلميذ مثل : يذكر ، ينتج ، يميز ، يعدد ، يرسم .

(٢) تحديد مادة التعلم المعطاة واضعا فى الاعتبار :

أ - الزمن الذى يمكن أن تنجز فيه وهو تقريبا الحصتين فى الفرقة الخامسة والسادسة من مرحلة التعليم الأساسى .

ب - تتضمن مادة التعلم الظروف أو الطريقة أو الأسلوب الذى يمكن أن يشجع على العمل ، وغالباً ما تذكر بشكل ضمنى ، على ألا يضعها المعلم فى قوالب محفوظه وأيضا لا تضع المادة لعنان الخيال .

جـ - يمكن أن تتضمن مادة التعلم جوانب رؤية أو مهارة ، أو معرفة تحدد مستوى الأداء المقبول ويلاحظ فيه :

أ - إنه احيانا لا يكون هناك مستوى أداء خاصة فى مهام تعلم التذوق حيث يكون هناك قبولاً أو رضاء ، ويلاحظ ذلك المعلم من عرض المادة

ب - عليه أن مستوى الأداء ضمنياً فى مادة التعلم مثل :
يحدد التلاميذ الأشكال الامامية من الخلفية فى اللوحة . فالتحديد هنا يعنى مستوى الأداء .

جـ - أحيانا يكون مستوى الأداء فى ذاته مثل سرور وسعادة التلميذ أثناء استغراقه فى العمل . فالقيمة هنا ذاتية .

وقد عرضت كوثر كوجك شروط صياغة الأهداف التدريسية وصياغـــة إجرائية ، وهى :

(١) أن يصف الهدف سلوك المتعلم .
(٢) أن يكون السلوك الموصوف سلوكاً ظاهراً يمكن ملاحظته .
(٣) أن يتضمن الهدف تحديد السلوك بطريقة تمكننا من قياسه والحكم علـــى مستوى التلاميذ ، والمقارنة بين أداء كل منهم .

ومما يساعد على تحديد الأهداف ووضع معايير الحكم المناســـبة للمواقف التعليمية المختلفة ، أن تصنف الأهداف تبعاً لجوانب النمو الثلاثة .. المعرفية ، والحركية ، والوجدانية للتمييز بين الأهداف فى كل جانب ، وأن تحدد مستويات الأهداف فى كل جانب من هذه الجوانب .

وفيما يلى عرض لبعض تصنيفات الأهداف التربوية فى جوانب النمو الثلاثـــــــة .

○ تصنيف الأهداف التربوية :

إن تصنيف الأهداف التربوية هو بمثابة تحليل العمل التربوى ممـــا يجعل للتصنيف قيمة فى تحديد الأعمال الفرعية التى يجب تعلمها خلال العمليـة التعليمية ، وخاصة اذا صنفت هذه الأعمال إلى فئات سلوكية مختلفة . وتعتبر الفرض الرئيسى من تصنيف الأهداف التربوية مساعدة المعلم على تحديد أنسـب ظروف التعلم لمختلف الأعمال التى يجب على التلميذ تعلمها . وهذا يعنـــى بالطبع أن مسئولية المعلم أكبر من مجرد وصف العمل التربوى أو صياغة الاهداف فى عبارات سلوكية فهى تشمل ايضا تصنيف هذه الاهداف إلى الفئات السلوكيـة التى تنتمى إليها .

كما أن لتصنيف الأهداف التربوية (ويفضل البعض تسميته تحليـــل العمل التربوى Ctosk Amalgsis كما اشير من قبل) قيمة أخـــرى تتمثل فى تحديد الاعمال الفرعية التى يجب تعلمها اثناء تعلم العمل الكلـــى ، وخاصة اذا صنفت هذه الأعمال الفرعية إلى فئات سلوكية مختلفة تتطلب ظروفـا مختلفة للتعلـــم .

وقد استخدمت فى السنوات الاخيرة طريقتين للتعبير عن الأهداف التربوية . احدهما تعبر عن الأهداف فى صورة أنشطة للحياة ومسئولياتها مثل المواطنة الصالحة ، والعضوية الاسرية ، والصحة العقلية والجسمية ، والكفاية المهنية ، والثانية تعبر عن الأهداف فى صورة مكانات السلوك ، مثل المعرفة والمهارات والاتجاهات . . . .

ويبدو أن تحديد الأهداف فى صورة أنشطة الحياة يجعل تخطيط المناهج صعبا للغاية لإتساع الأنشطة من جهة ، وازديادها مع التطور من جهة أخرى ، بالاضافة إلى اختلاف المفاهيم حول تلك الأنشطة . فمثلا مفهوم المواطن الصالح يختلف باختلاف النظم الاجتماعية المختلفة . لهذا اتجه التربويون إلى تحديد الأهداف فى ضوء مكونات السلوك التى اخذت اتجاهات منها :

تقسيم مكونات السلوك إلى اربعة عناصر ، هى :

(١) المعرفة : وفيها تعتبر الحقائق والافكار والمفاهيم مصدرا لاكتساب المعرفة وهدفا اساسيا منذ القدم .

(٢) التفكير : وخاصة التفكير الناقد ، وقدرة التلاميذ على تفسير البيانات وتطبيق الحقائق ، والابتكار .

(٣) الاتجاهات والقيم : وهى المجالات التى تهتم بحاجات المجتمع وتحقيق آماله فى الفضيلة والخير .

(٤) المهارات : سواء كانت مهارات لغوية مثل القراءة ، والكتابة ، أو مهارات حركية مثل أداء الاعمال اليدوية .

وهناك تقسيم للأهداف السلوكية يتشابه مع السابق ، قسم الأهداف ثلاثة أقسام صيغت صياغة أخرى :

(١) أهداف معرفية : وهى تختص بتعديل السلوك العقلى أو المعرفى للفرد .

(٢) أهداف وجدانية : وهى تتطلب أن يسلك الفرد سلوكا له ضبط انفعالى على وجه الخصوص .

(٣) أهداف حركية : وهى التى تسعى إلى تكوين مهارة حركية أو تختص بالسلوك والأداء الحركى .

وهناك تقسيم رابع للأهداف حيث قسمت حسب طبيعة النمو في التعليم الابتدائى إلى اربعة جوانب للنمو ، وهى :

(١) نمو عقلي : ويختص بقدرة التلميذ على التصرف فى مواقف الحياة تصرفا قائما على التفكير المنظم .

(٢) نمو اجتماعي : ويختص بقدرة التلميذ على المعيشة كفرد فى جماعة يشعر بالسعادة عن طريق حصوله على حقوقه ، وقيامه بواجباته وانه وحدة متفاعلة فى كيان اجتماعى .

(٣) نمو حركي : ويختص بمهارات الأداء ومهارات التعامل .... الخ

(٤) نمو عاطفي : ويختص بالثقة بالنفس والثقة فى الغير والتعبير عن النفس بسهولة .

إن التقسيمات السابقة للأهداف فى صورة مكوناتها السلوكية بينها عوامل مشتركة ، إذا نظرنا إلى الجدول رقم (١) نجد أن :

جدول (١) يبين تقسيم الاهداف فى صورة مكوناتها السلوكية

التقسيم الاول	التقسيم الثانى	التقسيم الثالث
المعرفة التفكير	المعرفة	النمو العقلى
الاتجاهات والقيم	الوجدانى	النمو الاجتماعى النمو العاطفى
المهارات	الحركى	النمو الحركى

(١) أن الجانب المعرفي للاهداف قاسم مشترك ، سواء قسم إلى معرفة أو تفكير أو نمو عقلي ، فالعقل هو الجهاز العضوي في الانسان الذي يؤدي عمليات التفكير ، وحفظ الحقائق والأفكار وغيرها .

(٢) إن الجانب الوجداني للأهداف قاسم مشترك ، سواء ذكر تحت مصطلح " عاطفي " وهو يختص بالاتجاهات والقيم التي هي بدورها جانب اجتماعي في السلوك .

(٣) المهارات ، وهي مرتبطة بالنمو الحركي للفرد إلى أبعد حدود ، وتعتبر عاملاً مشتركاً في التقسيمات الثلاثة .

ويمكن القول أن هناك ثلاثة جوانب في تحليل مكونات السلوك يتفق المربون عليها ، هي :

- الجانب المعرفي
- الجانب الحركي
- الجانب الوجداني

ولذا اهتم العلماء في عمل مستويات للأهداف في تلك الجوانب الثلاثة ، ويمكن في ضوء تلك المستويات وضع منهج للتعلم يتناسب معها .

ورغم القيمة التي يعطيها التقسيم السابق للأهداف في مكونات السلوك إلا أن التطبيق الميداني جعل مواد بعينها - كما يتصور البعض تغذي جانبا من مكونات السلوك ، مثال ذلك الحساب والعلوم تغذي الجانب العقلي ، والرسم يغذي الجانب العاطفي أو الوجداني ، والاشغال اليدوية تغذي الجانب الحركي . . وهكذا .

ونتيجة للاهتمام بالجانب العقلي وضعت مواده في الصدارة دون غيرها .

وتهتم التربية بنمو التلميذ كأساس للعملية التعليمية ، يظهر هذا النمو بحدوث التغير في سلوكه كدليل على التعلم ، والتربية الفنية من المواد التي تهتم بنمو التلميذ وتربيته تربية شاملة في جوانب النمو الثلاثة

فتهتم بما يكتسبه التلميذ من معلومات عن مجالات الفنون المختلفة ودراسة الأساليب الفنية والتراث . ومهارات من خلال الممارسة العملية للفن ومنا يصاحب هذه العملية العقلية والحركية من اكتساب بعض القيم وتكوين اتجاهات لأن الاهتمام بهذا الجانب يساعد علي تنمية الحس الجمالي وتكوين الاتجاهات لأن الاهتمام بهذا الجانب يساعد على تنمية الحس الجمالي عند التلميذ وتذوقه وحبه للفن واتجاهه نحو تقدير الجمال ورؤية الطبيعة رؤية جمالية ، وبناء على ذلك صنفت الأهداف التربوية إلى ثلاثة جوانب أساسية ،اهداف معرفية وأهداف حركية وأهداف وجدانية .

- الاهداف المعرفية: وتهتم بالجانب العقلي من التلميذ وتصنف السلوك المتصل بأنواع المعرفة المختلفة .
- الأهداف الحركية : وتهتم بالجانب الجسمي والعضلي والسلوك الذي يتصل بما يقوم به التلميذ من أفعال حركية مختلفة .
- الأهداف الوجدانية : وتهتم بالجانب العاطفي أو الانفعالي الذي يعكس ما لديه من قيم واتجاهات .

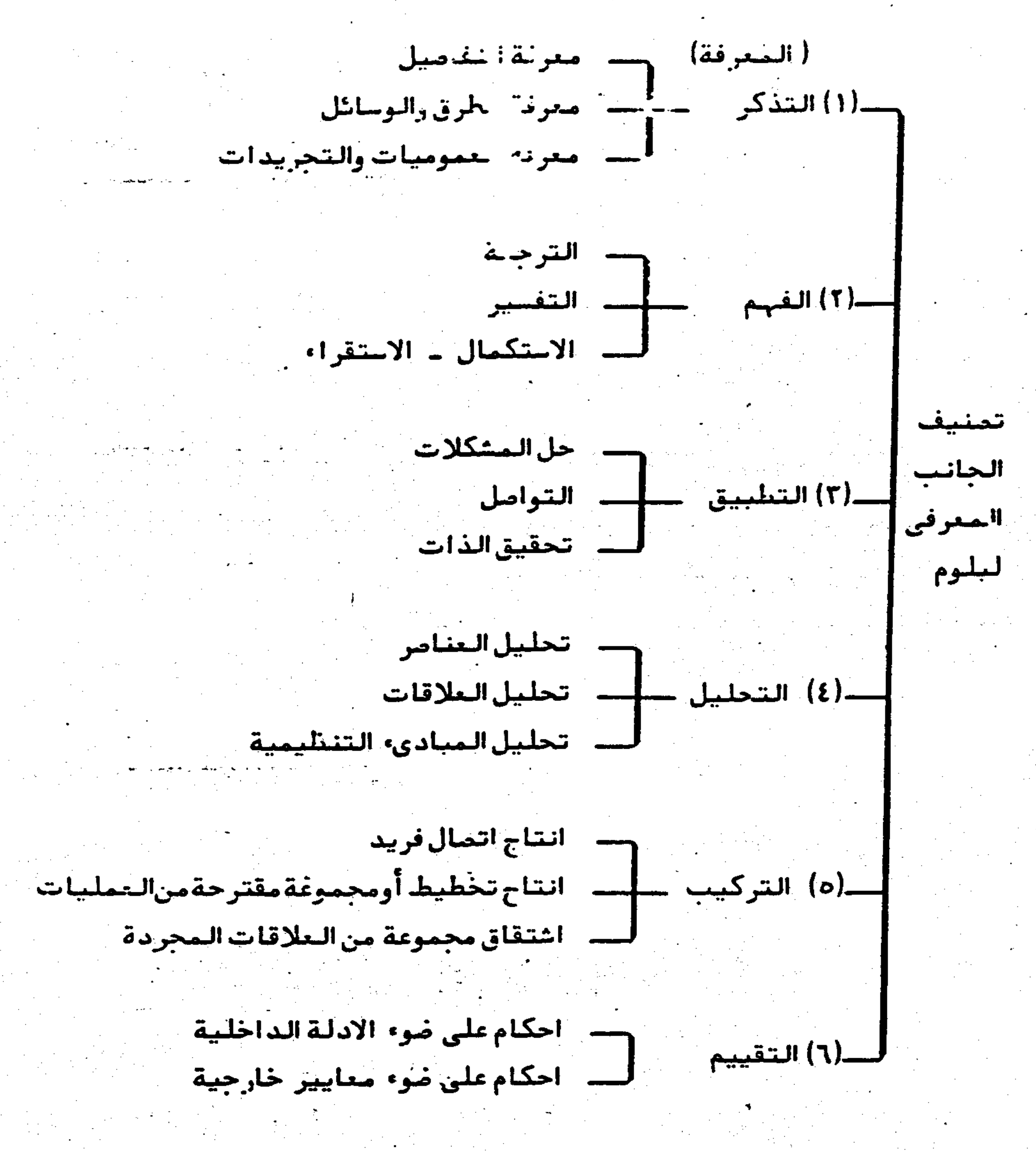
كما تم تصنيف كل جانب من الجوانب الاساسية السابقة في فئات فرعية أو مستويات متدرجة بصورة هرمية تحدد أنواع السلوك عند كل مستوى ويعتبر المستوى الأول في جانب هو المستوى الأدنى ويعتبر المستوى الاخير هو المستوى الاعلى في هذا الجانب . ويساعد هذا التصنيف الفرعي لجوانب النمو في اختيار أهداف التدريس عند المستوى المناسب للتلميذ في أي جانب منها .

ومن أهم وأ شهر التصنيفات التي ظهرت في هذا الميدان " تصنيف بلوم للجانب المعرفي - تصنيف سمبسون للجانب الحركي - تصنيف كراثوهيل للجانب الوجداني " كما توجد تصنيفات أخرى مثل تصنيف " ديف وهبارو" للجانب الحركي . وغيرها في جميع جوانب النمو .

أولاً : تصنيف الجانب المعرفي :

يهتم الجانب المعرفي كما سبقت الاشارة إليه بالناحية العقلية من سلوك المتعلم وما يراد للمتعلم أن يعرفه من معلومات والحقائق والقوانين ، والتي يكون من الضروري أن يحفظها التلميذ أو يفهمها أو يحاول تطبيقها في مواقف تعليمية مختلفة إلى غير ذلك من أنواع السلوك التي تدل على استيعاب التلميذ وفهمه لهذه الحقائق والمستوى الذي وصل إليه في معرفتها .

فلقد صدر تصنيف بلوم Bloom للأهداف التربوية في الميدان المعرفي عام ١٩٥٦ . فلقد قام بتصنيف الجانب المعرفي في ست فئات أساسية هي التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم مقسمة على مجموعتين كبيرتين ، ثم قسم كل فئة من هذه الفئات إلى فئات فرعية من هذه الفئات الفرعية إلى فئات ثانوية ، وهو صورة ترتيب هرمي للأهداف التي تتعلق باستدعاء المعلومات والتعرف عليها وتنمية القدرات والمهارات العقلية ، يمتد من البسيط إلى المركب بمعنى أن أنماط السلوك التي تتآلف منها فئة معينة لابد أن تستفيد من أنماط السلوك التي توجد في الفئات السابقة وتعتمد عليها . فتختص المجموعة الأولى بالمعرفة (التذكر) ، والثانية بالمهارات العقلية كما يتضح من الشكل رقم (١) .



شكل (١)

يوضح تخطيطاً لتصنيف " بلوم " للجانب المعرفى

وفيما يلى توضيح كلا المجموعتين كما شرحها بعض المربين :

المجموعة الأولى : المعرفة (التذكر)

تختص بالحفظ والتذكر واستدعاء المعلومات ، ومنها يتكون الهرم المعرفى فى ثلاثة مستويات ادناها المعرفة النوعية ، واعلاها معرفة العموميات ، واوسطها معرفة الوسائل كما يلى :

(١) المعرفة النوعية

ويطلق عليها فؤاد ابو حطب معرفة التفاصيل ، وهى تختص بتذكر المعلومات فى صور فرعية منفصلة ، وتنقسم إلى : معرفة الرموز مثل الحروف والارقام والاسماء والمصطلحات ثم معرفة المعلومات النوعية بتفاصيل قليلة .

(٢) معرفة الطرق والوسائل

ويطلق عليها معرفة الطرق والوسائل وهى تختص بمعرفة طرق جمع المعلومات وتنظيمها كى تسهم فى استطلاع التعامل مع الآخرين وينقسم إلى خمس فئات :

- معرفة التقاليد الشائعة فى المادة الدراسية .
- معرفة العمليات الشائعة فى المادة الدراسية .
- معرفة فئات التصنيف التى تنقسم إليها الظواهر التى تتناولها المادة الدراسية .
- معرفة المحكات التى تستخدم فى الحكم على صحة الآراء أو المبادىء أو الحقائق أو صور النشاط التى تحتويها المادة الدراسية .
- معرفة مناهج البحث والدراسة فى ميدان معين .

(ج) معرفة العموميات والمجردات

ويقصد بها أن هناك محاور رئيسية تدور حولها تفاصيل كثيرة في محتوى المادة وفهم تلك المحاور بشكلها المجرد عملية أكثر تعقيدا مما سبق فهي تشكل أعلى نوع من المعرفة ، وتنقسم إلى :

أ - معرفة المبادئ والقواعد والقوانين التي تحكم عموميات التفاصيل

ب - معرفة النظريات التي تفسر عدداً من القوانين أو المبادئ .

المجموعة الثانية : المهارات العقلية :

تشير إلى الطريقة التي يتعامل بها العقل مع المادة الدراسية ، وتنقسم إلى خمس طرق أو عمليات رئيسية ، تنقسم كل منها إلى فروع أو فئات فرعية صغيرة ، كما يلي :

(١) الفهم

تعتبر هذه الطريقة ابسط مجموعة المهارات العقلية حيث تعتمد على معرفة استخدام المواد والافكار المتضمنة في الملعومات ، وتنقسم إلى ثلاثة أقسام :

- الترجمة : ويقصد بها تحويل المحتوى إلى لغة أخرى ، ويحكم على لغة الترجمة بالمطابقة إلى حد الاحتفاظ بالفكرة الرئيسية للأصل .
- التفسير : يقصد به الشرح والتلخيص ، والتعامل مع المحتوى كوحدة كلية من المعاني والعلاقات بين الافكار ويقاس التفسير بتمييز الافكار الرئيسية من الافكار الثانوية دون التقيد بالمطابقة
- الاستكمال : يعتمد على فهم اتجاهات المحتوى وظروفه ، ومعياره للوصول إلى توقعات أواستنتاجات حول مضمون المحتوى .

(٢) التطبيق

يعنى استخدام المبادىء والقوانين أو الافكار العامة ، أو النظريات فى موضوعات تطبيقية خاصة .

(٣) التحليل :

يعنى تحليل المحتوى إلى عناصره أو أجزائه تحليلا هرميا متسلسلا وذلك فيما يتعلق بالمضمون التى يتألف منه وينقسم إلى ثلاثة أقسام :

- تحليل العناصر : بمعنى تحديد العناصر التى يتألف منها المحتوى .
- تحليل العلاقات : بمعنى تحديد العلاقة بين القيمة والأدلة التى بنيت عليها ، أو بين الفروض والنتائج .
- تحليل المبادىء الحكمة أو المنظمة : وتعنى تنظيم المحتوى بشكل يعطى اساسا وحجه حول المحتوى كوحدة كلية .

(٤) التركيب

هو عملية اعقد من التحليل حيث يقوم على التأليف بين العناصر أو المكونات وترتيبها وعمل العلاقات بينها بنظام جديد يخلق نمطاً أو هيكلاً جديداً من المعلومات ، وينقسم إلى ثلاثة أقسام ، هى :

- إنتاج محتوى فريد : ويعنى انتاجا فكريا مثل القصة والشعر والموضوعات المختلفة ونقلها للآخرين .
- إنتاج خطة عمل : وتعنى وضع خطة سير تتضمن التفاصيل لمطالب العمل .
- إنتاج واشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة بهدف تصنيف البيانات فى ضوء مجموعة من المبادىء الأساسية ..

(٥) التقييم

تعتبر هذه الطريقة من اعقد الطرق السابقة حيث هرم التصنيف ويقصد بها الحكم على قيمة المحتوى وفق محكات داخلية أو خارجية لذا ينقسم التقييم إلى نوعين :

- الحكم في ضوء معيار داخلي بمعنى الحكم على صدق المحتوى من أدلة داخلية فيه كترتيب خطواته بشكل منطقي .
- الحكم في ضوء معيار خارجي بمعنى مقارنة المحتوى بأساليب أخرى مماثلة للوصول بالمحتوى إلى أهداف محددة .

فاعلية تصنيف بلوم للأهداف التربوية في الميدان المعرفي :

اثار تصنيف بلوم في الميدان المعرفي منذ ظهوره عام ١٩٦٦ اهتمام الباحثين في فروع التربية المختلفة ، كما اثار اهتمام الباحثين في ميدان علم النفس التربوي في السنوات الأخيرة لاختبار فاعليته .

ويذكر جابر عبد الحميد وطاهر عبد الرازق نتائج البحوث التي أجريت في هذا الصدد والتي يمكن أن نلخصها فيما يلي :

(١) يتفق الحكام والخبراء فيما بينهم اتفاقا كبيرا على تصنيف اسئلة الاختبارات وصيغ الأهداف التربوية تبعا لنظام بلوم .
(٢) نظام بلوم التصنيفي للأهداف المعرفية يبغ من الشمول درجة تكفي لاستيعاب العناصر المعرفية الهامة التي تستخدم في المدارس في وقتنا الحاضر .
(٣) عدم جدوى التركيز على الطبيعة الهرمية للتصنيف ، ومن الافضل التأكيد على العلاقة المنطقية بين الفئات .

تحديد مستويات التعلم في ضوء نموذج " بلوم " (للجانب المعرفي) :

في ضوء نموذج بلوم لتصنيف الاهداف المعرفية والمستويات المحددة حددت في كل مستوى عدد من الافعال السلوكية كما جاء في جدول (٢)

المقترح لصياغة الأهداف . تتناسب والمستوى الذى حدده بلوم ، كما يلى :

جدول (٢) مستويات التعلم للجانب المعرفى والافعال السلوكية المناسبة فى كل مستوى .

مستويات الجانب المعرفى	الأفعال السلوكية المناسبة
(١) التذكر	يسرد ، يتذكر ، يصف ، يسمى ، يعدد
(٢) الفهم	يميز ، يوجد علاقة ، يوضح ، يناقش ، يفسر يتعرف على ، يبين ، يظهر ، يتخيل .
(٣) التطبيق	يرتب ، يتبع ، يحل ، يطبق ، يعطى ، ينتج يغير ، يوزع ، يشكل ، يسطر ، ينسق .
(٤) التحليل	يحلل ، يفصل ، يربط بين ، يصنف ، يوجد علاقة .
(٥) التركيب	يكشف خطأ ، يثبت ، يركب ، يسلسل ، يولف ، ينشئ ، يبنى .
(٦) التقييم	يقارن بين ، يفرق بين ، يقوم ، يفاضل ، يختار .

ولقد بذلت العديد من المحاولات لتعديل هذا التصنيف . وتوجد فى هذا الصدد ثلاث محاولات عربية ، هى :

- أولهما محاولة فؤاد أبو حطب ، وآمال صادق ، وهى ممثلة فى الآتى :

البحث عن المتشابهات بين الفئات الكبرى للتصنيف عند بلوم والعمليات العقلية الخمس التى اقترحها جيلفورد. فقد رأى أن عملية الذاكرة عند جيلفورد تشبه الفهم عند بلوم ، والإنتاج التباعدى يساوى ما يسميه بلوم التركيب ، واخيرا فان ما يسميه جيلفورد بالتفكير التقويمى يتطابق تماما مع عملية التقويم عند بلوم . ومع أن المتشابهات الظاهرة بين نظامى التصنيف للنشاط المعرفى قد تبدو اضحة بذاتها إلا انها تحتاج إلى برهان تجريبى يؤكدها .

ويوضح جدول (٣) هذه المتشابهات المقترحة .

جدول (٣) يبين التشابه بين نظامى بلوم وجيلفورد

تصنيف جيلفورد للقدرات العقلية	تصنيف بلوم للأهداف المعرفية
(١) التذكر	(١) المعرفة " الحفظ "
(٢) التعرف	(٢) الفهم
(٣) التفكير التقاربى	(٣) التطبيق والتحليل
(٤) التفكير التباعدى	(٤) التركيب
(٥) التقويم	(٥) التقويم

أما المحاولة العربية الثانية لتعديل تصنيف بلوم فقد قام بها جابر عبد الحميد وطاهر عبد الرازق ، حيث اعتبرا فئة التطبيق بؤرة لجميع الفئات فأهداف المعرفة والفهم تكون مطلوبة فى أعمال التطبيق السهلة ، أما حين تزداد هذه الأعمال فى الصعوبة فان اهداف التحليل والتركيب والتقويم تصبح أكثر أهمية .

ولسوء الحظ لم يحظ نظام بلوم التصنيفى الا بقليل من جهود البحث وقد لخص كراثوهيل وباين " نتائج البحوث المتاحة والتى اكدت الفئات الثلاثة الأولى " الحفظ والفهم والتطبيق " أكثر من الفئات الثلاث الاخيرة " التحليل والتركيب والتقويم " . ويذكر ستانلى وهوبكنز فى هذا الصدد أن الخبرة بتصنيف بلوم برهنت على أنه من الصعب التمييز بين جوانب التطبيق المختلفة وتلك التى توجد فى المستويات الأعلى .

اتجاهات أخرى فى تصنيف الأهداف التربوية فى الميدان المعرفى :

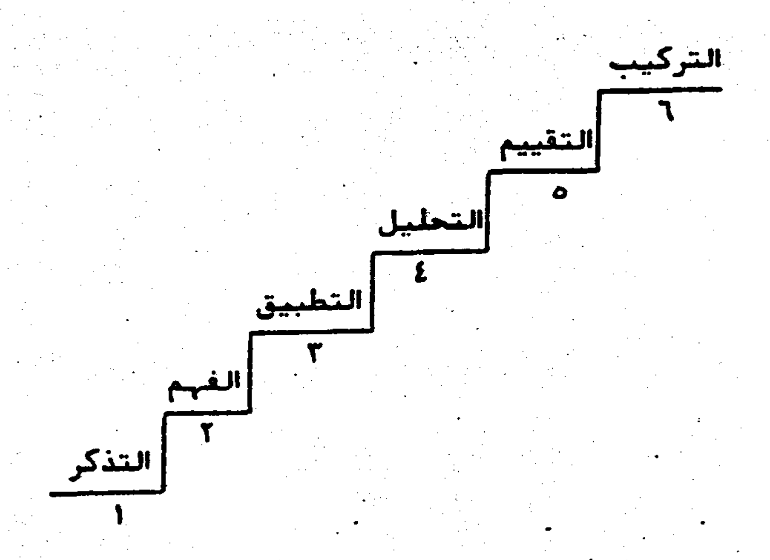
يلخص كراثوهيل وباين الاتجاهات الأخرى فى تصنيف الأهداف التربوية فى الميدان المعرفى ، وهى اقل شيوعا من تصنيف بلوم آنف الذكر وهذه الاتجاهات تتراوح بين الاهداف العامة جداً عند سميث وتايلرا إلى الأهداف النوعية عند ولبسر كما هو موضح فى جدول (٤) .

جدول (٤)

بعض الاتجاهات في تصنيف الاهداف التربوية في الميدان المعرفي

سميث وتايلر	راثر	إبل	وليسر
- تنمية طرق التفكير الفعالة . - التدريب على عادات العمل ومهارات الدراسة المفيدة - غرس الاتجاهات الاجتماعية - اكتساب عدد من الميول الهامة - تذوق الخبرة الجمالية - تنمية الحساسيةالاجتماعية - التوافق الاجتماعي الشخصي - اكتساب المعلومات الهامة - تنمية الصحة الجسمية - تنمية فلسفة متسقة في الحياة	- جوانب التفكير المختلفة - مهارات الدراسة وعاداتالعمل . - الاتجاهات - الميول والاهداف والاغراض والتذوق - التوافق الاجتماعي والحساسية - المعلومات الوظيفية - فلسفة اجتماعية وظيفية . - الابتكارية .	- المصطلحات : فهم المفردات والمصطلحات - فهم الحقائق أو الوصف التفصيلي . - القدرة على الشرح واعطاء الامثلة . - القدرة على الحساب - القدرة على التنبوءتحت شروط معينة - القدرة على اختراع الخطط العملية الملائمة . - القدرة على اصدار حكم تقويمي .	- التعبير أو التحديد - التمييز - الترتيب - الوصف - تطبيق القواعد - صياغة القواعد - الاثبات والدهان والعرض التوضيحي . - التفسير .

أما المحاولة العربية الثالثة ما عرضته "كوثر كوچك" فى نموذج لتصنيف الاهداف التربوية فى المجال المعرفى يتصف بالبساطة والتركيز على المستويات الأساسية فى تصنيف "بلوم" كما وضعت امثلة لمجموعة الأفعال التى تصلح فى صياغة الاهداف عند كل مستوى من المستويات ، ونرى أن هذا التصنيف يخدم التربية الفنية أكثر من تصنيف بلوم ، حيث ينتهى بمستوى التركيب . الذى يستطيع التلميذ من خلاله أن يؤلف أو يصمم أو يبتكر أو ينظم أو يشكل . . . وهكذا بالنسبة لكثير من الاعمال الفنية التشكيلية منها ما هو مسطح أو مجسم ، ويبين شكل (٢) تخطيطا لتصنيف كوثر كوچك للجانب المعرفى .



شكل (٢) يوضح تخطيطا لتصنيف كوثر كوچك للجانب المعرفى

تحديد مستويات التعلم فى ضوء نموذج كوثر وكچك (للجانب المعرفى) :

فى ضوء هذا النموذج المقترح لتصنيف الجانب المعرفى وضعت عدد من الأفعال السلوكية تتناسب مع كل مستوى من مستويات الجانب المعرفى وتسير بشكل متزايد من مستوى الى آخر ، كما يتضح فى جدول رقم (٥)

جدول (د) مستويات التعليم للجانب المعرفى والافعال السلوكية المناسبة لكل مستوى

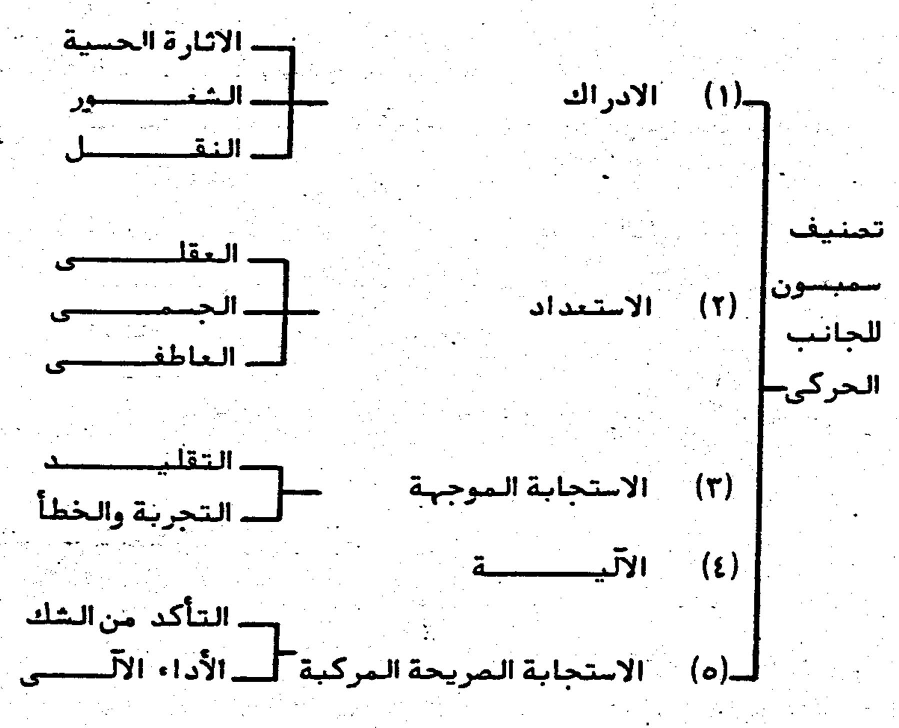
مستويات الجانب المعرفى	الأفعال السلوكية المناسبة لكل مستوى
(١) التذكر	يكتب - يعدد - يردد - يسمى - يسمع - يذكر - يحدد ...
(٢) الفهم	يشرح - يفسر - يترجم - يجد علاقة - يعطى أمثلة - يعيد صياغة - يعيد كتابة - يتنبأ - يتوقع .
(٣) التطبيق	يستعمل - يستخدم - ينفذ - يحل - يتعرف - يجرب - يطبق - يعالج - يغير - يعدل - يكتشف ...
(٤) التحليل	يفك - يفرق - يخطط - يحدد - يوضح - يشير - يستخرج - يستنبط - يتعرف على أوجه الشبه والخلاف - يفحص - يباين - يقارن - يختبر - يصنف فى فئات يميز .
(٥) التقييم	يقارن - يختار - يفاضل - ينقد - يبرهن - يحكم على - يقييم - يعلل - يوازن ...
(٦) التركيب	يؤلف - يصمم - يبتكر - يخطط - يعيد كتابة - يكتب - يعيد - ترتيب - يعدل - ينظم - يشكل - ينتج - يلخص - يكون ...

هذه المستويات من الممكن أن تتداخل ، وليست ذات حدود فاصلة قاطعة ، ولا ينتقل الفرد من التذكر إلى التركيب مباشرة ، ولكنه لابد وأن ينتقل تدريجيا فى المستويات التى تلى التذكر حتى يصل تدريجيا وبصورة منطقية إلى التركيب . ويتوقف هذا على مستوى النضج والفروق الفردية . وهكذا فى باقى جوانب النمو الآتية بعد ذلك .

ثانياً : تصنيف الجانب الحركى :

والجانب الحركى هو الجانب الثانى من جوانب النمو الذى يتعلق بالنمو الجسمى للفرد ومستوى المهارة فى الاداء التعليمى ويشمل هذا الاداء ، الحركات العضلية كالكتابة والرياضة البدينية والانتاج الفنى والموسيقى والاقتصاد المنزلى والتعليم المهنى والصناعى ، أى كافة المجالات التى تتطلب اداءاً حركيا معينا .

ولقد ظهرت عدة محاولات فى تصنيف الأهداف الخاصة بهذا الجانب ومن هذه التصنيفات تصنيف افترضه "سمبسون Simpson " عام ١٩٦٠م ويتصل هذا الميدان بنشاط المعالجة والتناول والمهارات الحركية والعضلية والتآزر العصبى ، وتصنيف الأهداف الحركية إلى مستويات متتابعة ويترتب كل منها على اتقان المستوى السابق له ويشتمل كل مستوى على عدد من الفئات الفرعية . ويوضح شكل (٣) تخطيطا لتصنيف سمبسون للجانب الحركى .



شكل (٣) يوضح تخطيطا لتصنيف " سمبسون " للجانب الحركى " .

○ وفيما يلى توضيح لتلك الفئات ، كما وضعتها سمبسون :

أولاً : الادراك

وهى الخطوة الاولى الاساسية فى اداء الفعل الحركى ، فهى عملية الوعى بالموضوع أو بالخصائص أو بالعلاقات بواسطة الاحساس بالأدوات . وهى الجزء الرئيسى من الموقف الذى يقود إلى النشاط الحركى الذى نهدف إليه . ويمكن تقسيم الادراك إلى ثلاث فئات فرعية تتضمن ثلاث مستويات مختلفة تتصل بالعمليةالادراكية . . . وقد تبدو للبعض أن هذا المستوى هو تكرار للفئة الاولى فى الجانب الوجدانى وهو " الانتباه " .

(١) الاثارة الحسية :

أ - السمعية : السماع أو الاحساس أو أدوات السمع
ب - البصرية : الوعى بالصور العقلية أو التخيل الحادث عن طريق العين .
جـ - اللمسية : ما يتعلق بحاسة اللمس .
د - الذوقية : اختبار الفاكهة أو الطعم بواسطة أخذ جزء صغير من خلال الفم .
هـ - الشمية : للادراك بواسطة تنبه الاعصاب الشمية .
و - الحسية الحركية : الحسى العضلى الذى يتعلق بالحساسية من النشاط الحسى والاوتار والمفاصل .

والفئات السابقة لا تخضع لأى نظام خاص بالاهمية من حيث الترتيب .

(٢) الشعور " لفت النظر "

وهو ما الذى يدفع الفرد لأن يستجيب لكى يشيع متطلبات خاصة فى أداء عمل معين . ويتضمن تعريف الشعور أو المشاعر وربطها بالدور الذى يجب أن يؤدى ، وربما تتضمن تجميع للمشاعر فى شكل معرفة

وخبرة سابقة . مشاعر ترتبط بالموقف مختارة كمرشد للموقف ، مشاعر غير مرتبطة تهمل ولا تعطى اهتماما .

(٣) النقل (الترجمة)

ويرتبط بالاحساس بالموقف عند أداء العمل الحركى . وهو العملية العقلية فى تحديد معنى المشاعر الواردة للموقف . ويتضمن الترجمة الرمزية والتى تحتوى خيال ، أو يكون تذكرة الشئ فكرة كنتيجة للمشاعر الواردة وربما تتضمن البصيرة التى تعتبر اساسية فى حل المشكلة خلال ادراك العلاقات الاساسية للحل .

والترجمة الحسية هى جانب من هذا المستوى تتضمن التغذية الرجعية " Fed Back " وهى معرفة مؤثرات العملية ، والترجمة هى الجزء المستمر فى الجانب الحركى المؤدى .

ثانياً : الاستعداد

هو ضبط الاعداد والاستعداد لنوع محدد بين المواقف أو الخبرات ويمكن تحديد ثلاثة جوانب من الاستعداد " عقلى - جسمي - عاطفى " .

(١) الاستعداد العقلى :

وهو الاستعداد لأداء دور حركى محدد ، ويتضمن ذلك - كشرط اساسى مستوى الادراك وفئاته الجزئية والتى سبق الاشارة إليها . والتمييز بمعنى استخدام الحكم فى عمل اختلافات أو فروق .

(٢) الاستعداد الجسمى " البدنى "

الاستعداد فى عمل ضوابط تشريحية ضرورية للدور الحركى لكى يؤدى ويتضمن الاستعداد البدنى استعداد مستقبل Receptor Set يعنى ملاءمة حسية أو تركيز الانتباه لأدوات الحس المطلوبة او الاستعدادلوضع معين أو وضعية الجسم .

(٣) الاستعداد العاطفى :

الاستعداد فى الاتجاهات المفضلة للجانب الحركى ، الرغبة تكون متضمنة .

ثالثاً : الاستجابة الموجهة

وهى خطوة مبكرة فى نمو المهارة . والتأثر هنا يكون على القدرات التى تكون المهارة الحركية المركبة ، والاستجابة الموجهة هى السلوك العلنى للفرد تحت توجيهه المعلم .

الشرط فى أداء الموقف هو الاستعداد للإجابة فى شكل من الاستعداد لإنتاج سلوك علنى واختيار الاستجابة الممكنة . واختيار الاستجابة ربما يعرف كتقرير ما الإستجابة المفروض ان تحدث على اساس كفاية المتطلبات المحددة للاداء .

ويتضح وجود فئتين فرعيتين اساسيتين ، هما :

(١) التقليد أو المحاكاة :

التقليد هو اتخاذ موقف كاستجابة مباشرة لادراك شخص آخر يقوم بأداء الموقف .

(٢) المحاولة والخطأ

محاولة استجابة أو استجابات متعددة عادة مع بعض التفكير بعقل فى كل استجابة حتى تتحقق الاستجابة الممكنه . والاستجابة الممكنه هى واحدة من التى تقابل متطلبات الأداء والتى تباعد فى حدوث العمل أو تحدثه بفاعليه أكثر .

ويمكن أن يعرف هذا المستوى كاستجابة متعددة للتعلم بداخلها الاستجابة الممكنة والمنتقاة للسلوك المعدل . وقد يكون من خلال تأثير المكافأة والعقاب .

رابعاً : الآليـــة

الاستجابة المتعلمة تأتى مألوفة " معتادة " وفى مستوى يحقـــق المتعلم الأداء بثقة محددة وبدرجة من المهارة ويعتبر الدور الذى يقوم به جزء من ذخيرته من الاستجابات المتعددة للمثير ومتطلبات الموقف عندما تكـــون الاستجابة هى الاستجابة الممكنة . وربما تكون الاستجابة مركبة أكثر مـــن المستوى السابـــق .

خامساً : الاستجابة العلينة المركبة

فى هذا المستوى يستطيع الفرد أداء عمل حركى مركبّ من اجـــل اسلوب الحركة المطلوب . عند هذا المستوى لابد من تحقيق مستوى عالـــى من المهارة ويمكن أن يؤدى العمل بيسر وبكفاءة وفاعلية : يعنى بحد أدنـــى من الوقت المستغرق والحساسية .

وهنا فئتين فرعيتين هما :

- التأكد من الشك
- الاداء الآلى

(١) التأكد من الشك :

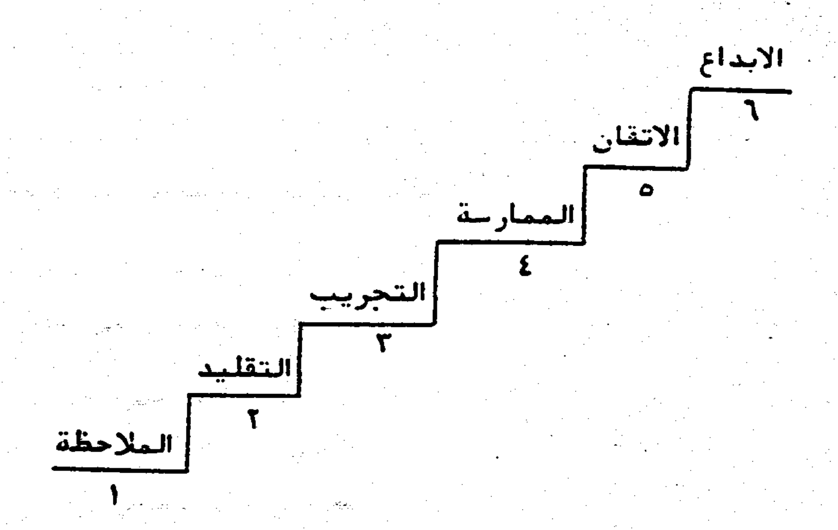
يؤدى العمل بدون ترديد من الفرد . بمعنى أن يعرف الخطـــوات المطلوبة ويؤديها بثقة كبيرة ، ويكون للعمل هنا طبيعة مركبة .

(٢) الأداء الآلى :

عند هذا المستوى يستطيع الفرد أداء المهارة الحركية النهائيـــة الماثلـــة بقدر كبير من السهولة والتيسر والتحكم العضلى .

وظهر تصنيف آخر لكوثر كوچك فى هذا الجانب يحتوى على ســـت فئات أو مستويات رئيسية . تبدأ بالملاحظة حيث يشاهد أويلاحظ المتعلـــم

المتعلم للشيء المراد تعلمه ثم مستوى التقليد وهنا يقلد أو يتبع أو يكرر هذا الشيء ، ثم التجريب وهنا يجرب أو ينفذ مع التصحيح في حالة الخطأ ثم مستوى الممارسة فيعمل المتعلم عند هذا المستوى بثقة وبقليل من الأخطاء ثم مستوى الاتقان فيتقن المتعلم عمل الشيء مع السرعة فالمستوى الأخير هو الابداع حيث يبلور أو يستحدث عمل شيء من خلال المستويات السابقة . وأرى أن هذا التصنيف يخدم أهداف التربية الفنية مباشرة لاشتماله على مستوى الابداع الذي لا يوجد عند تصنيف سمبسون لهذا الجانب . ويوضح شكل (٤) تخطيطاً لتصنيف كوثر كوچك للجانب الحركي



شكل (٤) يوضح تخطيطا لتصنيف كوثر كوچك للجانب الحركي

• تحديد مستويات التعلم في ضوء نموذج كوثر كوچك (للجانب الحركي) :

في ضوء هذا النموذج المقترح لتصنيف الجانب الحركي ، وضعت عدد من الافعال السلوكية تتناسب مع كل مستوى من مستويات الجانب الحركي تشير بشكل متزايد من مستوى إلى آخر . كما يتضح في جدول رقم (٦)

جدول (٦) مستويات التعلم للجانب الحركى والأفعال السلوكية المناسبة لكل مستوى

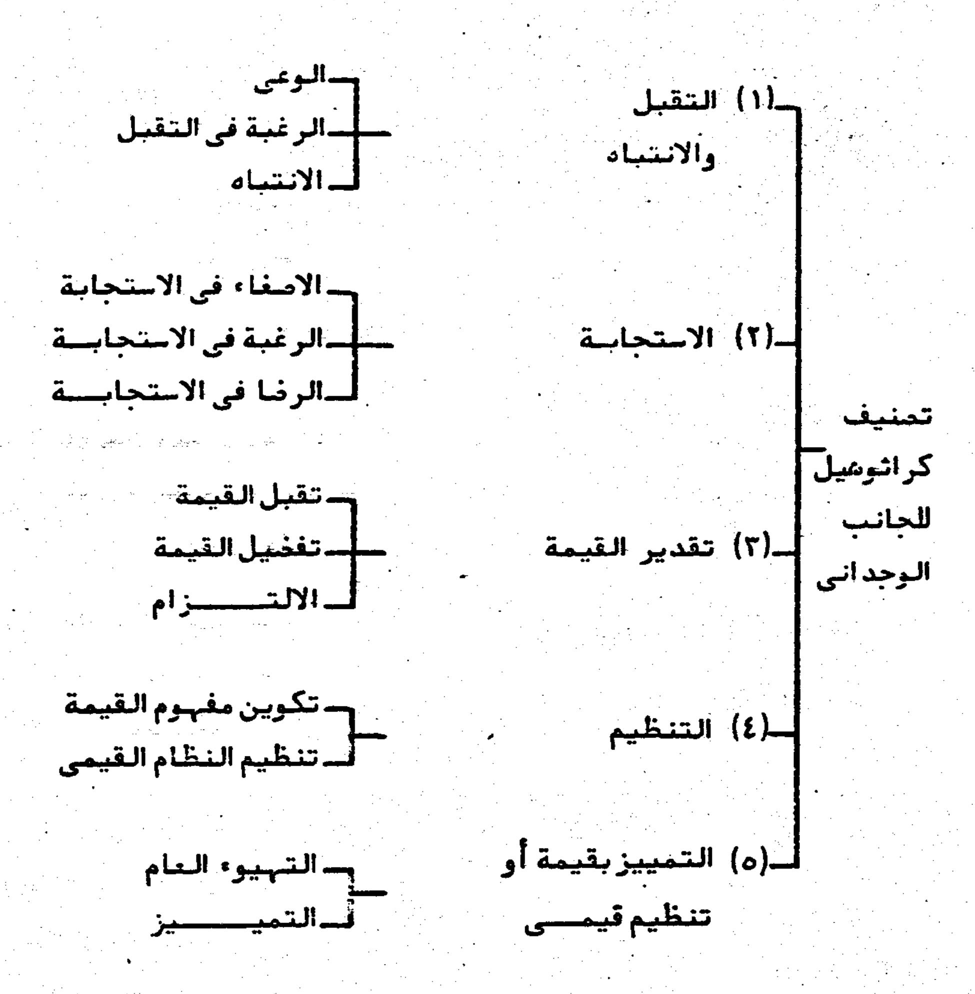
مستويات الجانب الحركى	الافعال السلوكية المناسبة لكل مستوى
(١) الملاحظة	يراقب - يشاهد - يرى - يلاحظ - يستكشف - يعاين - ينصت ...
(٢) التقليد	ينقل - يكرر - ينسخ - يعيد عمل - يتبع - يقلد - يحاول ...
(٣) التجريب	يؤدى - يجرب - يعمل - ينفذ - ينتج - يحاول - يتبع تعليمات نظرية ما فى عمل شيء مثا يطبق ما تعلمه فى ...
(٤) الممارسة	ينتج كميات - يعمل بثقة - يؤدى بقليل من الاخطاء - يتدرب على - يحنع - يعمل بكفاءة نسبية - يعرض طريقة عمل ...
(٥) الاتقان	يجيد - يتقن - ينتج بسرعة أو بكثرة - يعمل بثقة يتحكم فى ...
(٦) الابداع	يصمم - يشيد - يستحدث - يبتكر - يطور - يؤلف - يكون ...

ثالثاً : تصنيف الجانب الوجدانى :

يتناول هذا الجانب قيم الفرد ومشاعره واتجاهاته وعلى الرغم من أهمية هذا الجانب إلا أنه أصعب في التناول من المجالات الأخرى من حيث ملاحظة السلوك الدال عليه وتقييمه . ويعد الجانب الوجدانى من أهم الجوانب التى تسعى التربية الفنية لتنميتها والاهتمام بهذا الجانب يساعد فى تنمية الحس الجمالى عند الفرد وتذوقه وحبه للفن واتجاهاته نحو تقدير الجمال ورؤية

الطبيعة رؤية جمالية فيقدرها ويحافظ عليها ويخفى اللمسة الفنية إلى كل ما هو محيط به فى أى مكان . لذلك يجب أن يهتم القائمون على تدريس التربية الفنية بهذا الجانب ويؤكد عليه المدرس عند تخطيط دروسه .

ولقد بذلت العديد من الجهود فى هذا الميدان منها تصنيف أمدره كراثوهيل Krathsuohl وزملائه عام ١٩٦٤ للجانب الوجدانى . ويشتمل هذا التصنيف أيضا على فئات رئيسية متدرجة ومتتابعة وتنقسم أيضا كل منها إلى فئات فرعية . وشكل (٤) يوضح تلك الفئات .



شكل (٤) يوضح تخطيطا لتصنيف " كراثوهيل " للجانب الوجدانى

○ وقد قام بشرح تلك الفئات بعض المربين كما يلى :

(١) **التلقــى**

وهو عملية الاستقبال أو الانتباه إلى ما يحيط بالفرد من مثيرات أو أو ظواهر معينة ، وتنقسم هذه الفئة إلى ثلاث :

- الوعى : تعتبر أبسط انواع التلقى ، ويقصد بها استثارة الوجدان كأثارة الطفل بالالوان الزاهية .
- رغبة التلقى : فاذا عرض على التلميذ أكثر من مثير فانه يرغب فى تلقى مثير معين مما يثير اهتمامه .
- اختيار الانتباه : ويقصد بها التحكم فى اختيار المثير المفضل رغم وجود مثيرات أخرى قد تشد الانتباه .

(٢) **الاستجابــة** :

وتدل الاستجابة على أن التلميذ يعمل وفق ما يرغب أو يقبل أو يميل إليه من النشاط وهو مستوى أكبر من مجرد التلقى ، وفيها يكون التلميذ أكثر ايجابية فى الاستجابة ويشعر بالارتياح ، وتنقسم هذه الفئة إلى ثلاث :

- قبول الاستجابة أو الانصياع : ويكون فيها التلميذ منصاعاً للمثير نتيجة للايحاءات المختلفة التى يلعبها المثير غير أن التلميذ لا يكون متقبلا تماما للمحتوى .
- الرغبة فى الاستجابة : ويكون فيها التلميذ ملتزما باستجابة معينة وفق إرادته ، ويكون هناك قبول اختيارى من التلميذ .
- الارتياح من الاستجابة : ويكون فيها التلميذ راضيا للاختياره استجابة معينة وهذا الرضاء يشعره بالسرور والارتياح والاستمتاع .

(٣) القيمة

ويقصد بها تكوين اتجاه ، أو اعتقاد ، أو قيمة معينة تشكل تقديرا للأشياء، أو الأفكار ، أو نمطا من السلوك ، وتنقسم هذه الفئة إلى ثلاث :

- تقبل القيمة : ويكون فيها التلميذ معتقدا فى عدد من القيم ، ويمكنه أيضا تغييرها اذا لم يكن فى يقينه مما يعتقده ، ولهذا يكون التقبل بشكل مؤقت .
- تفضيل القيمة : يكون فيها التلميذ مفضلا قيما على أخرى، نتيجة لأنها ترتبط باتجاه عنده .
- الالتزام بالقيمة : وفيها يكون التلميذ ذا ولاء وملتزما أو مسلما بقيم معينة وتأتى من يقينه بتلك القيم .

(٤) التنظيم

يرتبط التلميذ بين القيم التى يسلم بها وبين قيم أخرى لديه وعملية الربط هذه تحتاج إلى تنظيم القيم حتى يكون هناك نسق معين للتلميذ ، وتنقسم هذه إلى فئتين فرعيتين :

- تكوين مفهوم القيمة

إن عدد القيم الفرعية التى يلتزم بها التلميذ عندما تتسق مع بعضها تكون مفهوما معينا نحو القيم ، هذا المفهوم يكون فى العادة بشكل رمزى له صفة العموم .

- تنظيم نسق القيمة

إن مجموعة مفاهيم القيم التى تكونت لدى التلميذ تشكل أسلوب أو نمطا فى الحياة ، ولهذا نجد أن عدد إتساق مفاهيم القيم يؤدى إلى تناقض سلوك التلاميذ . . وتعتبر هذه نقطة هامة ، فما يكون فى المدرسة من مفاهيم نحو الفن ، يجب أن يتسق مع المفاهيم التى تعطى من مصادر أخرى كوسائل الاعلام .

(٥) التخصيص أو القيم المركبة

ان القيم المركبة فى نسقها تجعل الفرد متميزا ، أو له خصائص معينة فى تفكيره ونظرته الشاملة للحياة ، ويدل التخصص على مدى استيعاب القيم المركبة ، وان تصبح تلك القيم جزءا من سلوك الشخص فى المواقف المتعددة . وتنقسم هذه الفئة إلى فئتين فرعيتين :

- تعميم أوضاع السلوك

وتعنى أن التلميذ يتصرف وفق عقيدة معينة تنطبق على أوضاع السلوك المختلفة ، وهذا ما يجيز تلميذ من آخر ، وفهم اعتقاد التلميذ يشكل فهم ميوله ونزعاته أو استعداده لمواقف معينة واستجاباته لأشياء معينة ولهذا يمكن القول أن السلوك الفردى فى المواقف المختلفة يكون وفق اعتقادات معينة قد تكون لا شعورية فى كثير من الاحيان .

- التخصيص

ان تكامل القيم وتعمقها ومقدار استيعابها يعطى التلميذ شخصية متميزة له نظرة شمولية فى الحياة .

تحديد مستويات التعلم فى ضوء نموذج كراثوهيل :

يسهم نموذج كراثوهيل فى وضع مستويات لبرنامج التربية الفنية وخاصة تعلم التذوق والحكم الجمالى لارتباطها بتكوين القيم الجمالية لدى التلاميذ وتقوم فكرة التعلم فى التربية الفنية على نفس مستويات النموذج . ويمكن أن نضع مستويات القيم لتتفق مع الصفوف الدراسية وتقترح امام كل قيمة افعالا سلوكية يمكن أن يتضمنها كل مستوى كما يتضح من جدول رقم (٧)

جدول (٧) مستويات الجانب الوجداني والافعال السلوكية المناسبة لكل مستوى

مستويات الجانب الوجداني	الافعال السلوكية المناسبة
(١) التلقي	يرضى - يقبل - يعى - يتقبل - يفرح لـ - يستقبل يميل .
(٢) الاستجابة	ينزع - يريد - يرغب - يتلقى - يفضل لـ - يرتاح إلى.
(٣) القيمة	يتحمس - يقدر - يسلم به - يفضل - يقيني من - يختار .
(٤) تنظيم القيمة	ينوى - يرمى إلى - يربط قيمة بقيمة أخيرى- يكون مفهوم جمالي عن .
(٥) مركب قيمي	يعتقد - ينتهج - يسلك يلوكا جماليا .

ويستخدم نموذج كراثوهيل كأساس لتكوين قيم نحو الجمال ويستخدم ايضا فى اساس لمستويات التعلم وخاصة فىّ مهام تعلم التذوق الجمالي والحكم الجمالى ايضا ، وتعلم اساليب بناء العمل الفنى .

فعندما يعرض المعلم عددا من الخامات الفنية نجد أن التلاميذ يتقبلونها بشكل مؤقت ، ثم بعد فترة يفضلون خامات على اخرى نتيجة لارتباط الخامة بقيم أخرى عندهم مثل تفضيل البنات لشغل الابرة مثلا . وبعد فترة نجد أن التلاميذ يكونون مهارات ذات قيم يلتزمون بها فى اعمال مستقبلية ، وكذلك اذا قص المعلم قصة على تلاميذه وطلب منهم التعبير عنها ، فانهم فى العادة سيستخدمون الألوان فى عملية اطاعة للمعلم . ثم نجدهم منهمكين فى عملية الرغبة فى التعبير عن مواقف معينة من القصة وفق رغبتهم ، وفى النهاية نجدهم منهمكين فى عملية التعبير بما يحقق لهم الارتياح ,او اللذة أو السرور بنتيجة للعمل الفنى نفسه ، وتكون القيم نحو الفن فى مراحل تتفق ومتستويات نموذج "كراثوهيل" ، كما يأتى .

• المرحلة الأولى :

نجعل الاطفال يسعدون من انتاجهم الفنى ، ونجعلهم يتلقـــون بعض المصطلحات البسيطة عن الفن ، ونعطى للطفل ألوانا ونجعله يعدد تفاصيل بعض اللوحات وقد تسهم الادوات والخامات الفنية الجيدة فى عملية التقبل .

• المرحلة الثانية :

نجعل الاطفال يستجيبون للاشكال والالوان عن طريق الاختيـــار والتفضيل ويمكن أن نجعلهم يميزون انفعال السرور والالم فى بعض وجوه اللوحات وعن طريق الحوار والمناقشة نجعل الطفل يعدد ويتفهم ما يحتويه رسمه ومـــا يمكن أن يعمله فى رسمه .

• المرحلة الثالثة :

نجعل الأطفال يختارون الرسوم التى تتضمن بعض الدقة فى الاداء ، أو التى تحوى انسجاما لونيا ، وعملية الاختيار والمفاضلة لا يرى منها ســـوى محاولة أن يكون للتلميذ قيمة له نحو العمل الفنى ، ولهذا يشجع الأطفـــال أن يكتسبوا من عملهم ، وأن يميزوا عملهم من اعمال أقرانهم ويسمح لهم بـــأن يغيروا من آرائهم ولا يتقيدو برأى واحد طوال الوقت .

• المرحلة الرابعة :

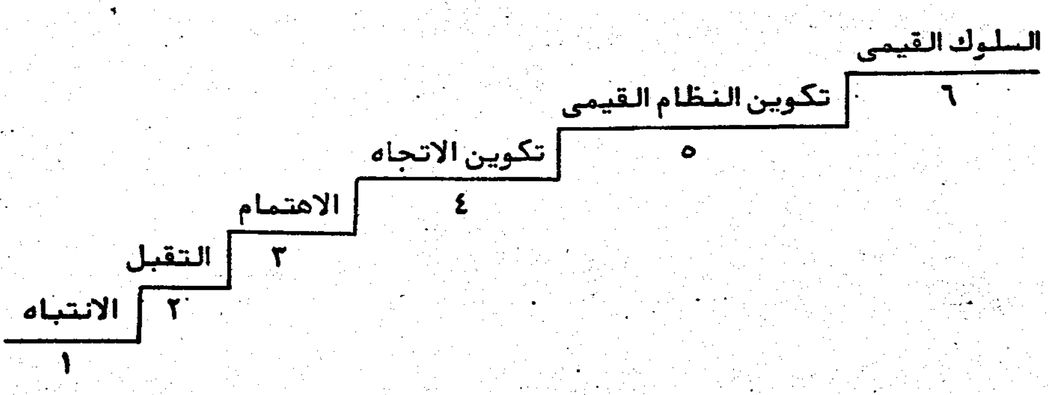
ينبغى أن تنظم قيم الطفل التى كونها فى المراحل السابقة بأن يختار فى ضوء مفهوم الصور التى تمثل فكرة معينة .

• المرحلة الخامسة :

يشجع المعلم التلاميذ على أن يسلكو سلوكا خاصا يتسم بالصفات الجمالية سواء فى ملبسه أو تنظيم كراساته وتأكيد اصالة التلميذ فى اسلوب رسمه . كما أن التلميذ يمكن أن يفرق بين الاشكال والرسوم المبالغ فيها والأخرى التى تتضمن تسجيلا ويعرف الهدف من تلك المبالغة .

وبذلك أعتقد اننا نكون تمكنا من أن نجعل التلاميذ يقدر أو ن صورة ويقومون بعملية التذوق وقد يحكمون حكما فنيا واعيا .

كما ظهر تصنيف آخر " لكوثر كوچك "فى هذا الجانب يحتوى على ست فئات رئيسية ، ولم تتعرض إلى فئات أخرى فرعية أو ثانوية . ويبدأ بمستوى الانتباه حيث المتابعة والاصغاء ، ثم مستوى التقبل حيث الاستجابة والتقبل ، ثم مستوى الاهتمام حيث المشاركة والاهتمام والتعاون ، ثم مستوى تكوين الاتجاه حيث الاختيار واظهار الولاء ، ثم مستوى تكوين النظام القيمى حيث المفاضلة والتصنيف والترتيب ، ثم المستوى الاخير وهو السلوك القيمى حيث التصرف والمواظبة والدفاع عن هذا الشئ . ويعتبر هذا التصنيف تبسيطا لتصنيف كراثوهيل . حيث أن هذا التصنيف يخدم أيضا أهداف التربية الفنية لأنه محدد ومركز على فئات رئيسية تساعد على تحقيق تلك الأهداف فى الجانب الوجدانى .وشكل (٥) يوضح تخطيطا لتصنيف كوثر كوچك للجانب الوجدانى .



شكل (٥) يوضح تخطيطا لتصنيف كوثر كوچك للجانب الوجدانى

• تحديد مستوى التعلم فى ضوء نموذج كوثر كوجك (للجانب الوجدانى) :

فى ضوء هذا النموذج المقترح لتصنيف الجانب الوجدانى ، وضعت عدد من الافعال السلوكية تتناسب مع كل مستوى من مستويات الجانب الوجدانى وتسير بشكل متزايد من مستوى إلى آخر كما يتضح فى جدول رقم (٨)

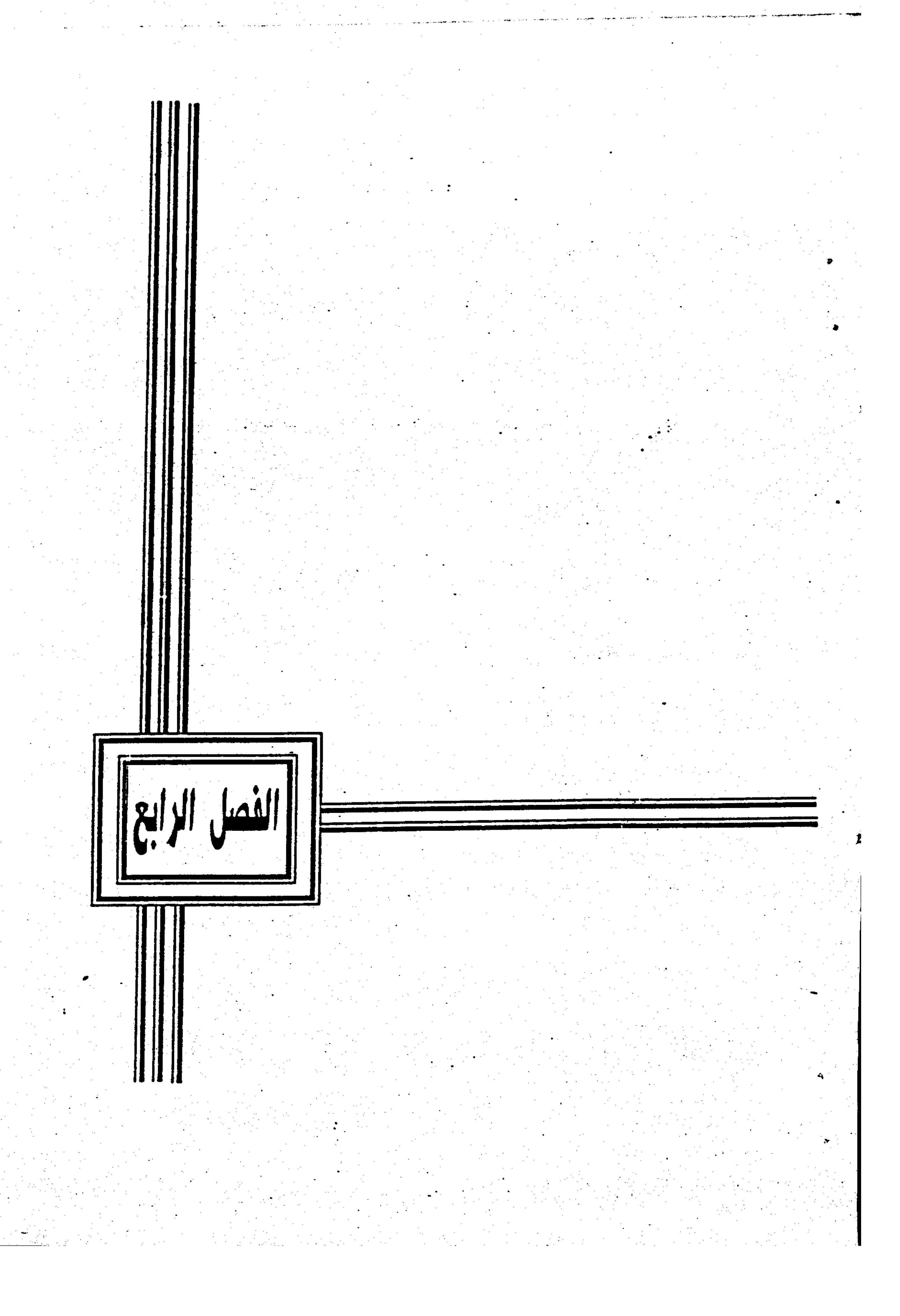
جدول (٨) مستويات التعلم للجانب الوجدانى والافعال السلوكية المناسبة لكل مستوى

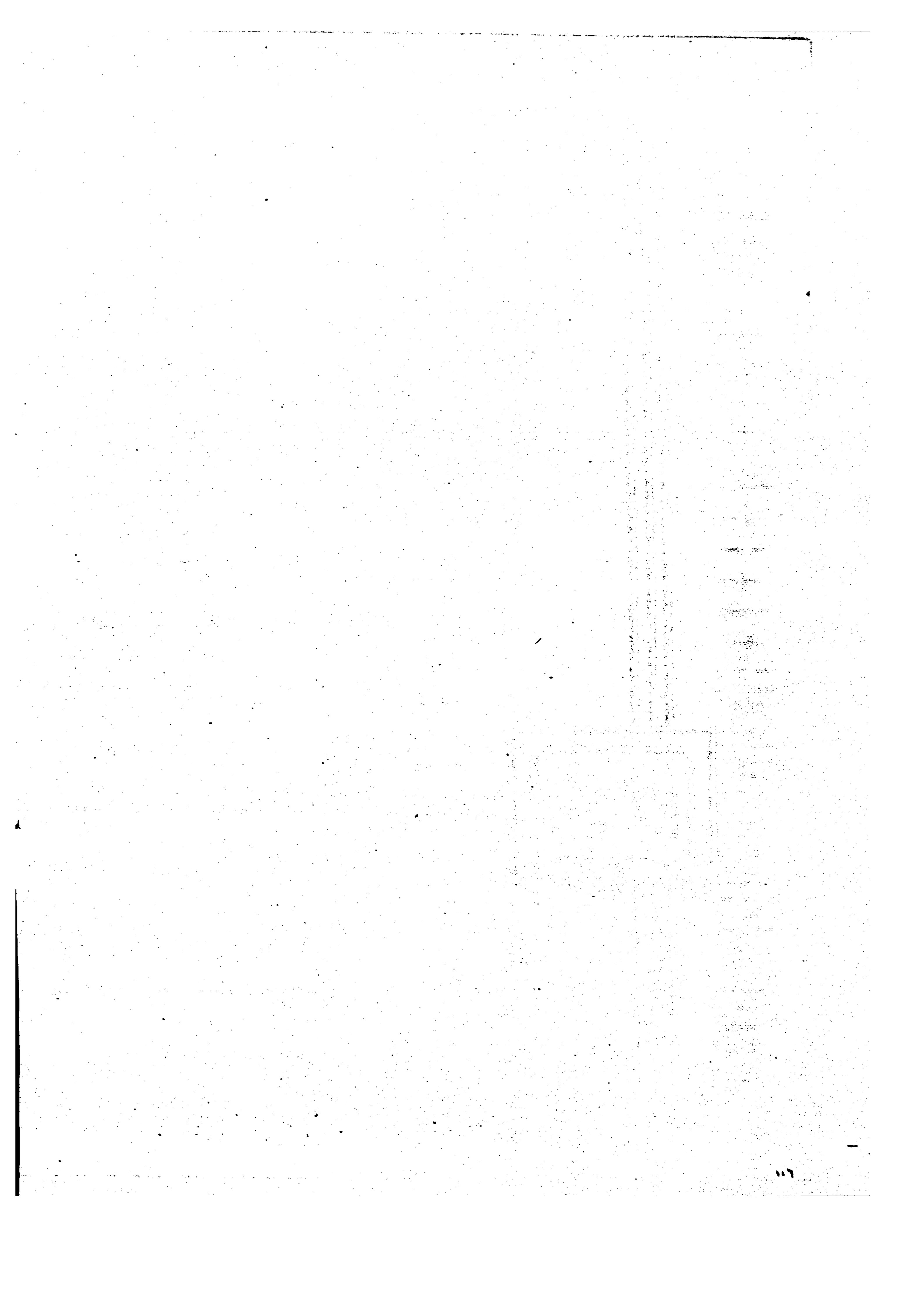
مستويات الجانب الوجدانى	الأفعال السلوكية المناسبة لكل مستوى
(١) الانتباه	يستمع بيقظة - ينتبه - يتابع - يركز على - يصغى يلاحظ - يحسن - يشعر ...
(٢) التقبل والاستجابة	يستجيب - يبادر - يتقبل - يطيع - يجيب بحرية - يشترك فى - يناقش - يبدى استعدادا - يوافق على ...
(٣) الاهتمام	يشارك - يثير نقاط جديدة - يشترك طواعية - يعتنى يعتنى ب - يبدى اهتماما - يتطوع للقيام بعمل ما - يقرأ حول الموضوع - يجمع مادة علمية مرتبطة بالموضوع ...
(٤) تكوين الاتجاه	يختار بحرية - يمارس بحماس - تبنى فكرة - يظهر ولا لـ - يبذل مجهود - يبادر ب - يدافع عن - يفضل
(٥) تكوين النظام القيمى	يختار - يفاضل - يصنف - يرتب تبعا للأهمية - يوائم ويكيف - يعدل ويطور - يبرز .
(٦) السلوك القيمى	يسلك - يتصرف - يواظب - يحافظ على - يدافع عن - يتطوع لـ . . .

وقد بنيت كثير من مناهج التربية الفنية معتمدة على تصنيف الأهداف إلى الثلاثة جوانب المعرفية والحركية والوجدانية . وعلى صياغة الأهداف صياغة سلوكية (إجرائية) محددة لتيسير التخطيط والتحكم في التدريس والتقييم .

ooo

الفصل الرابع





الفصل الرابع

إعداد المعلم في ضوء الكفايات

• تمهيد :

لقد استقرت - أخيرا - قضية اعداد المعلم فى الجامعة ، وفى كليات التربية على وجه الخصوص ، ونتيجة لذلك تطورت - الى حد ما - برامج اعداد المعلمين • ويعد العمل على توحيد مصادر الاعداد نقطة البداية فى تطوير خطط اعداد المعلم وبرامجه ، حتى تسقط الثنائيات والسلبيات من ناحية ، وحتى تتحقق للمهنة قوتها وتماسكها من ناحية أخرى ، ويرتفع مستواها وتأخذ بالاصول العلمية ، فتصبح مهنة متجددة قادرة على تحمل المسئولية فى البناء الوطنى •

ولما كان لاعداد المعلم أهمية كبرى • لذا فان هذا الفصل يقدم عرضا شاملا تفصيليا لظهور حركة اعداد المعلم فى ضوء الكفايات ، والعوامل التى أدت الى انتشارها ، مع تعريف الكفاية التعليمية ، وأنواعها ، ومصادر اشتقاقها ، وطرق تحديدها ، وشرحا لبرنامج اعداد المعلم القائم على الكفايات ، وخصائصه ، منتهيا بطرق تقييم كفايات المعلم •

نظم اعداد المعلم فى بعض الدول على المستويين القومى والعالمى :

يعد المعلم فى المدرسة العنصر الاول فى العملية التعليمية ، اذ تقع عليه مسئوليات : الاصلاح ، والتطوير ، والتحديث . وتختلف نظم اعداد المعلم وتتنوع برامج اعداده ، كما تتفاوت نسبة التركيز على كل من الجانبين النظرى والتطبيقى فى هذه البرامج من دولة الى أخرى ، حسب الاتجاه التى تتبناه كل دولة فى عملية الاعداد .

وسوف يتم عرض نظم اعداد المعلم وبرامجه على المستوى القومى ، ثم على المستوى العالمى ، مع العلم بأنه تم اختيار هذه الدول على أساس الاختلاف فى المستوى الاقتصادى ، والحضارى ، والفلسفة التى تتبناها ، وذلك على أساس أن لهذه المؤشرات الثلاثة انعكاساتها المباشرة على النظام التعليمى ، والدول المشار اليها فيما يلى هى عينة ممثلة بقدر الامكان لدول الشرق الاوسط وأوربا ، وهذه الدول هى : الولايات المتحدة الامريكية والمملكة المتحدة والاتحاد السوفيتى والدنمارك والمملكة العربية السعودية ، وألمانيا .

اعداد المعلم فى جمهورية مصر العربية :

يأخذ نظام اعداد المعلم فى جمهورية مصر العربية شكلين ، هما : النظام التكاملى والنظام التتابعى . ففى النظام التكاملى .. يدرس الطالب/ المعلم أربع سنوات فى احدى كليات التربية ، بعد حصوله على الثانوية العامة يدرس خلالها مواد أكاديمية ، ومواد ثقافية عامة ، ومواد تربوية ، بالاضافة الى التدريب الميدانى على التدريس ، وتبدأ دراسة المدخل فى التربية والمواد الاكاديمية - فى المادة المراد التخصص فيها - من السنة الاولى لالتحاقه بالكلية وكذلك يدرس بعض المواد الثقافية العامة ، وتبدأ دراسة المواد التربوية والتدريب الميدانى على التدريس من السنة الثالثة ، وجدير بالذكر أن جميع الطلاب المعلمين يشتركون فى دراسة المواد الثقافية العامة ، والمواد التربوية ، وذلك على مستوى كليات التربية ، ويتركز الاختلاف - فقط - فى المواد الاكاديمية التى تتعلق بالمادة التى سوف يتخصص فيها الطالب / المعلم .

أما النظام التتابعي ٠٠ فيدرس فيه الطالب / المعلم سنة واحدة فى احدى كليات التربية ، بعد تخرجه فى الجامعة بغض النظر عن تخصصه ، ومن خلال هذه السنة يعد الطالب تربويا ، فيدرس المواد التربوية والنفسية ، ويتدرب على التدريس فى مدارس المرحلة التى يعد للتدريس فيها بعد التخرج ٠

اعداد المعلم فى بعض دول العالم :

ويتشابه نظام اعداد المعلم فى كل من المملكة العربية السعودية ، والمملكة المتحدة ، فهو نظام تكاملى وتتابعى ٠ أما نظام الاعداد فى كل من الولايات المتحدة الامريكية ، والاتحاد السوفيتى ، والدنمارك فهو نظام تكاملى فقط ، وفى ألمانيا الاتحادية يكون نظام الاعداد تتابعيا ٠

وتختلف فترة الاعداد من دولة الى أخرى ٠ ففى المملكة العربية السعودية هى أربع سنوات فى المتوسط بعد الشهادة الثانوية العامة فى النظام التكاملى ، وقد تطول أو تقصر حسب قدرة الطالب على التحصيل ، هذا بالاضافة الى فصلين دراسيين بعد التخرج من الجامعة فى النظام التتابعى ، وفى المملكة المتحدة تكون فترة الاعداد ثلاث أو أربع سنوات داخل كليات التربية ، أو المعاهد العليا للتربية وذلك فى النظام التكاملى ، أما فى النظام التتابعى فاما أن يدرس الطالب لمدة سنة فى كليات التربية بعد تخرجه فى الجامعة ، أو يدرس سنتين للمواد التربوية المهنية أو التمهيدية ، بعد دراسته لمادة التخصص لمدة سنتين ٠ وفى الولايات المتحدة تكون المدة أربع سنوات فى المتوسط ، حيث يطبق نظام الساعات المعتمدة ٠ وفى الاتحاد السوفيتى تبلغ المدة خمس ، أما فى الدنمارك وألمانيا الاتحادية فتبلغ فترة الاعداد (ثلاث أو أربع سنوات) ٠

هذا ٠٠٠ ويطبق نظام الساعات المعتمدة فى كليات التربية بالمملكة العربية السعودية التى تقوم باعداد المعلم ، حيث يدرس الطالب / المعلم ثمانية فصول دراسية ، يخصص احداها للتدريب الميدانى على التدريس فى المدارس المتوسطة والثانوية ٠ ويختار الطالب / المعلم المقررات التى

يرغب فى دراستها بنظام معين ، حيث يدرس - فى البداية - بعض المقررات الاساسية عند اجتيازه اختبارات مقررات المتطلبات السابقة • وبالنسبة للتدريب الميدانى على التدريس •• فيمكن للطالب المعلم القيام به بعد دراسته لمتطلباته السابقة • وهناك بعض المقررات الاجبارية التى يجب أن يدرسها الطالب / المعلم ، وهى تعد متطلبات قسم أو متطلبات كلية • ولا يتخرج الطالب الا اذا قام بدراسة عدد معين من الساعات النظرية وأخرى عملية ، وحصل على عدد معين من النقاط ، ونظام الساعات المعتمدة غير مقيد بعدد محدد من سنوات الدراسة ، حيث يمكن للطالب المجتهد أن يتم دراسته فى مدة أقل من أربع سنوات ، وقد يأخذ الطالب المتوسط ، أو دون المتوسط فترة أطول •

أما فى المملكة المتحدة فيجرى اعداد المعلم تبعا للنظام التكاملى فى معهد عال خارج الجامعة ، كما أن هناك درجات البكالوريوس فى التربية ، التى تمنح بعد ثلاث سنوات ، وأخرى تمنح بعد أربع سنوات من التعلم العالى ويدرس الطالب / المعلم مادة التخصص فى مدة تمثل (٢٥٪ - ٣٥٪) من الوقت المخصص للدراسة و (٥٪ - ١٠٪) لدراسة طرق تدريس المادة التى تخصص فيها ، ومن (١٠٪ - ١٥٪) تخصصا للخبرات المدرسية ، بينما تخصص النسبة الباقية من الوقت لدراسة العلوم التربوية • أما بالنسبة للنظام التتابعى •• فيدرس الطالب سنة بعد حصوله على الدرجة الجامعية الاولى فى تخصص معين ، ومدة هذه الدرجة الاولى ثلاث سنوات فى جامعات انجلترا وويلز ، وأربع سنوات فى جامعة اسكتلندا ، أو يدرس الطالب لمدة سنتين فى مادة التخصص ، ثم يتبعهما بدراسة سنتين اضافيتين للمواد التربوية والتمهيدية ، ويحصل على درجة جامعية تؤهله للعمل معلما • يعد هذا الاعداد ذو المرحلتين المتتابعتين من نظم الاعداد الحديثة التى يتبعها عدد قليل من الجامعات فى المملكة المتحدة •

وبالرغم من صعوبة التعميم بالنسبة لنظام اعداد المعلم وبرامجه فى الولايات المتحدة ، للخروج بالوضع العام الذى تتبعه كليات اعداد المعلم ، وذلك نتيجة لتعدد الجامعات والنظم والبرامج التى تطبق فى الولايات المختلفة

الا أن الدراسة - فى معظم الجامعات - تكون فى السنتين الاولى والثانية - فى معظمها - شبه عامة ، وتمثل ثقافة عامة لجميع الدارسين ، ثم يبدأ فى السنتين : الثالثة والرابعة الاتجاه نحو التخصص · ويدرس الطالب / المعلم - فى تخصصه - ٢٤ ساعة فى الفصل الدراسى الواحد ، الذى يمثل نصف سنة دراسية · أما بالنسبة للتدريب الميدانى على التدريس فيختلف الزمن المخصص له من ولاية الى أخرى ، ولكن يخصص له - بصفة عامة - مايساوى فصلا دراسيا تقريبا ، وهناك اتجاه حالى لتوزيع الاعداد التربوى والمهنى للمعلم على برامج السنوات الاربع ، حتى تتهيأ فرص أكثر لربط المقررات المهنية بالخبرات الاولى فى العمل مع التلاميذ فى المدارس ·

ويجرى اعداد المعلم فى الاتحاد السوفيتى خلال خمس سنوات بمعاهد التربية ، حيث يدرس الطالب / المعلم ستة أيام اسبوعيا لمدة ست ساعات يوميا ، خلال العامين الاول والثانى ، وخمسة أيام أسبوعيا لمدة أربع الى ست ساعات يوميا ، خلال الاعوام الثلاثة التالية ، ويدرس الطالب/المعلم مادتين أساسيتين فى التخصص ، بالاضافة الى مقرر اضافى يرتبط بالتخصص · كما يدرس الطالب/المعلم المواد التربوية ، والثقافية العامة بالاضافة الى التدريب الميدانى على التدريس ، وعلاوة على ذلك ·· يكلف الطالب/المعلم كتابة بحث فى احدى مادتى التخصص ، أو فى طرق تدريسها ·

وفى الدنمارك يجرى اعداد المعلم الذى سيقوم بالتدريس فى مدارس المستوى الاول (تقابل المدارس الاعدادية أو المتوسطة) فى ثلاث سنوات ، ولمدة أربع سنوات لمن يقوم بالتدريس فى مدارس المستوى الارقى ، ويجرى اعداد معلم المستويين فى كليات اعداد المعلم ·

وأخيرا ·· وفى ألمانيا الاتحادية يجرى اعداد المعلم اما فى كليات التربية ، بحيث يقضى الطالب/المعلم (٦) ست فصول دراسية ، واما فى الجامعة ، حيث يقضى ثمانية الى عشرة فصول دراسية ، وينقسم اعداد المعلم سواء فى كليات التربية أم فى الجامعة الى مرحلتين ، هما :

• المرحلة الاولى : تسمى بالتدريب الاكاديمى وفيها يدرس الطالب/ المعلم مواد أكاديمية فى مادتين للتخصص ، ومواد تربوية تشمل : مقررات نظرية فى التربية وعلم النفس ، وعلم الاجتماع .

• المرحلة الثانية : وتبدأ بعد اجتياز الطالب/المعلم اختبار المرحلة الاولى ، وتسمى المرحلة الثانية بالتدريب التمهيدي ، يدرس خلالها الطالب/ المعلم ١٨ شهرا مقررات نظرية وعملية ، وتطبيقية عن التدريس ، حيث يلحق بمعاهد صغيرة تنتمى للمدارس ، يتبعها الطالب/المعلم من الناحية الادارية ، ويتدرب فيها على التدريس ، كما يحضر الطالب/المعلم - خلال فترة التدريب التمهيدى - ندوة أسبوعية في علم النفس ، والتربية المقارنة ، والتربية ، ومناهج البحث ، كما تتدرب مجموعات صغيرة (٥ - ١٥ طالبا /معلما) على التدريس باستخدام اسلوب التدريس للاقران (تعليم مصغر) ويقيمون أيضا خبراتهم المكتسبة أثناء فترة تدريبهم على التدريب الفعلى بالمدارس ، علاوة على ذلك .. يكلف الطالب/المعلم - أثناء هذه الفترة من التدريب - كتابة أبحاث قصيرة ، ثم يكلف كتابة بحث تربوى من ٨٠ صفحة تقريبا .

هذا ... وتتعدد الدراسات التى أجريت فى مجال اعداد المعلم ، وتتنوع مواطن التأكيد فيها ، الا أن أوثقها صلة بالموضوع أساسا هى بناء البرامج فى ضوء الكفايات ، وهي تلك الدراسات والبحوث التى تناولت جوانب الكفايات المختلفة من حيث ، تحديد الكفايات ، وبناء برامج اعداد المعلم فى ضوء الكفايات ، وتقييم الكفايات .

لذلك لابد من عرض شامل وتفصيلى لظهور حركة اعداد المعلم القائمة على الكفايات ، وهذا ماسوف أتناوله فى الصفحات التالية .

● ظهور حركة اعداد المعلم القائمة على الكفايات :

ظهرت هذه الحركة وتطورت نتيجة للشكوى المستمرة من أن برامج التعليم السائدة غير قادرة على الارتباط بحاجات الانسان المعاصرة ، ولا تمكنه

من مواجهة واقع العصر الذى يعيشه . ولم تحقق هذه البرامج تغيرا كبيرا فى أداء الخريجين ، أى انها ظهرت كرد فعل لفشل التربية التقليدية فى تحقيق أهدافها بشكل سلوكى ، لذا ... فقد تبنت المدرسة السلوكية هذه الفكرة ، ورأت ضرورة تحديد الاهداف ، والبرامج ، والاساليب المؤدية الى السلوك وقيامه .

لقد أشار المربى الامريكى " شارترز Charters " الى أن ضعف عملية تخطيط البرنامج التعليمى أصبح نقدا مألوفا للفجوة القائمة بين الاغراض التعليمية ، وبين اختيار المقررات الدراسية وتدريسها ، اذ يقول :
" فى الوقت الذى يبدأ فيه من يكتبون فى المناهج بعبارة الهدف ، لا نجد من يستطيع أن يقود البرنامج منطقيا من هذه العبارة الى الامام نحو مواقف تعليمية اجرائية . وفى كل الحالات عادة مايقفز قفزات عقلية اعتباطية من الهدف الى المقرر الدراسى ، دون أن يزودنا بالاسس الكافية التى تمكننا من عبور الفجوة ، ودون أن يقدم لنا الخطوات التى تقودنا ، دون معاناة من الهدف الى اختيار المواد ، أو المحتويات والخبرات التعليمية " .

وينتقد " كوبر Cooper " الاتجاه التقليدى قائلا : ان هذه " اتجاهات تتميز بعدم وضوح أهدافها ، والاكتفاء بتحديد المقررات المطلوب دراستها ، اما عن تحقيق هذه الاهداف .. فهذا أمر غير واضح ، وينطبق هذا - أيضا - على أساليب التقويم التى تقتصر على اختبارات الورقة والقلم فى نهاية العام ، وبمعنى آخر فهى لا تؤدى الى تخريج المعلم المطلوب . لذا أصبح الاعتماد على البرامج التربوية التى تركز على الاداء الذى يستطيع المعلم اظهاره ، وليس على مايعرفه عن هذا الاداء ، أى ان برامج اعداد المعلم القائمة على الكفايات تستهدف تطوير وزيادة تعلم التلاميذ من خلال تطوير قدرات المعلم ذاته وامكاناته .

كما ينبغى أن يكون اعداد المعلم ميسرا عملية التعلم ، ولا تقاس كفاءة المعلم من خلال المقررات المدرجة فى برامج كليات اعداد المعلمين ، أو التقديرات التى يحصل عليها الطلاب ، أو الزمن المحدد للدراسة ، أو أية متطلبات أخرى لاعداده ، بل ينبغى أن تقاس بتحديد أثر أداء المعلم فى سلوك المتعلم .

وتؤكد ذلك " كوثر حسين كوجك " قائلة : " من المفروض أن تهتم كليات التربية باتاحة الفرصة لطلابها ، لكى يتدربوا على هذه الكفايات بطريقة جادة وواقعية • وان منح اجازة التدريس يجب أن يتم بناء على مجموعة معايير ، تقيس وتقيم مدى اتقان الطالب/المعلم لمجموعة كفايات محددة مرتبطة بالتفاعل الدراسى ، سواء على مستوى التدريس أم تصميم التدريس •• فان ذلك أفضل بكثير من اجازته معلما ، بناء على نجاحه فى بعض مقررات نظرية فى التربية وعلم النفس •

ويذكر عزت عبد الموجود (١٩٧٥) " أن الاعداد على أساس الكفاية من الاساليب الفعالة فى تحسين اعداد المعلم ، حيث يؤكد ضرورة ربط المعرفة بالتطبيق فى عملية اعداد المعلم ، وانماء مهارات التدريس وكفاياته لدى المعلم بطريقة غير تقليدية ، مثل : التعلم الذاتى ، والانشطة الفردية والجماعية ، والمناقشات ، وعمليات التقويم المستمر والختامى".

وفيما يلى بعض العوامل التى أدت الى نشأة حركة اعداد المعلم القائمة على الكفايات :

• العوامل التى أدت الى انتشار حركة اعداد المعلم القائمة على الكفايات :

من العوامل التى ساعدت على انتشار حركة الاعداد القائمة على الكفايات مايلى :

(١) الاحساس العام بعدم جدوى الشكل التقليدى لبرامج الاعداد ، لانها تهمل الاداء والدوافع ، مما يؤدى الى الانفصال بين مايتم تعلمه ، وبين الاداء والممارسة فى عالم الواقع ، وميدان العمل ، مما يشعر المتعلم بنقص قدرته على الاداء •

(٢) الشعور الاجتماعى العام بالتغيير المستمر ، مما استلزم فكرا متطورا يعتمد على التجريب وسيلة ، للوصول الى التكيف مع مظاهر هذا التغيير ، وكان لهذا التطور فى مظاهر الحياة الاجتماعية أثره فى اعادة النظر فى البرامج التعليمية ، وتطويرها بعد أن أصبحت عديمة الجدوى بشكلها التقليدى ، لانها تهمل الاداء ، مما يؤدى الى الانفصال بين مايتعلمه الفرد ، ومايتم فى الواقع فى ميدان العمل •

(٣) ظهور الاتجاه السلوكى والاخذ به ، حيث يؤكد ضرورة تحديد أفعال السلوكيات التى تساعد المتعلم على أداء مهامه ، وتحديد أكثر الاساليب والوسائل فاعلية ، لاكسابه هذه السلوكيات ، مثل : التعزيز والتغذية الراجعة ، بالاعتماد على التدريس المكثف المتوالى ، وحيث يتم البدء بتحديد المهارات المطلوب تحقيقها واكتسابها ، ثم تحليلها - بطريقة منظمة - الى مكوناتها السلوكية الاقل تعقيدا ، ثم بدء التدريب عن طريق المعارف والمعلومات الخاصة بمكونات السلوك ، ثم التقدم بعد ذلك عن طريق الممارسة والخبرة فى أداء هذه المهارات ، ثم تأتى عندئذ التغذية الراجعة ، حتى تتكامل مكونات السلوك شيئا فشيئا ، وتقترب من تحقيق اكتساب المهارات المطلوبة ٠

(٤) الاتجاه نحو تحويل النظريات والاسس العلمية الى كفايات تعليمية ، يظهر أثرها فى أداء المتعلم ، أى ترجمة النظريات والمعلومات الى قدرات ومهارات يجب الاهتمام بها فى البرنامج التعليمى ٠

(٥) ظهور التعليم المصغر كأسلوب فعال ، يقوم على أساس من الاهتمام بالاداءين اللفظى والمهارى فى العملية التعليمية ، من التركيز على الاداء اللفظى فقط والقائم على مجرد المعرفة النظرية المحفوظة ٠

(٦) ظهور فكرة التعلم بالاهداف ، وقياس تحقيق الاهداف من خلال أداء المتعلم ، أى ان كل متعلم قادر على الوصول الى الاهداف المناسبة ، عندما يتوافر له التعليم المناسب الذى يشتمل على المعارف والمهارات والقيم ، ويكون التركيز فى ذلك على اختيار الاهداف المناسبة ، وعلى تصميم مواقف يمكن للمتعلمين باستخدامها اتقان هذه الكفايات وتحقيق الاهداف ٠

(٧) ظهور فكرة عدم وجود طريقة تدريس بعينها ، وانما تتعدد وسائل التدريس وأساليبه ، وهذا يتطلب من البرامج التعليمية خليطا من الطرق النظرية والتطبيقية والميدانية ، مما تعتمد عليه برامج الكفاية ٠

(٨) الاخذ بمبدأ التدريب والاعداد المستمر لرفع مستوى أداء الفرد ، وتزويده بما يستجد من مهارات وكفايات فى ضوء تطور دوره ومهامه مع الاتجاهات الحديثة فى العالم ٠

(٩) الاستناد الى الحاجات المهنية للفرد المتعلم ، وامكانية تحديد هذه الحاجات من خلال تحليل المهام ، والمطالب ، والادوار المطلوب أداؤها بعد تخرجه .

(١٠) التأثر بالفلسفة البرجماتية وفكرة المسئولية ، والمحاسبية ، وبالرغم من الانتقادات التي وجهت الى هذا المدخل عند ظهوره ، الا أنه قد اجتذب - حديثا - أنصارا كثيرين ، واكتسب تأييدا واسعا ، ولعل ذلك راجع الى نجاحه الواضح في اعداد العسكريين والمحاربين ، مستخدما المحاكاة في حالات كثيرة ، لتمكين المتعلم من العمل بشكل قريب من الاداء الطبيعي للعمل ، أو الوظيفة في المواقف الحقيقية التي يعد من أجلها .

(١١) الزيادة الكبيرة في أعداد المعلمين ، مما أدى الى الاخفاق في بعض متطلبات الاعداد ، وماصاحبه من ظهور أعداد كبيرة من المعلمين تفتقر الى الكفاءة اللازمة للتعليم ، وقد أدى ذلك الى وضع المواصفات والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في المعلم لاداء مهنته ، مما جعل القائمين على التربية يعدون أن بناء برامج تعتمد على الكفاية لاعداد المعلمين وتدريبهم هو الحل الامثل لمشكلة المعلمين قليلي الخبرة .

(١٢) انتشار فكرة التعليم للاتقان Mestary Learning ، الذي يقوم على تحديد متطلبات العمل ، وتجزئتها الى مهام صغيرة ، ويطلب من المتعلم انجاز هذه المهام تدريجيا .

(١٣) التطور المستمر في تكنولوجيا التعليم الذي أدى الى ظهور كثير من أساليب التعليم والتعلم ، مما أتاح الفرصة لزيادة الجهود الذاتية للمتعلمين وأتاح فرصة انتشار الوسائط التعليمية من : برمجة ، ورزم ، وحقائب تعليمية ، وحاسب آلي ، وغيرها من أجهزة العرض ، وأتاح الفرصة كذلك لتطبيق برامج الاعداد القائمة على الكفايات .

(١٤) تفريد التعليم : لقد أدى التقدم في تكنولوجيا التعليم الى ظهور حركة تفريد التعليم بدلا من التعليم الجمعي ، وارتبطت حركة اعداد المعلمين

القائمة على الكفايات به ، حيث تركز كل منها على مساعدة كل طالب على التقدم ، والسير في العملية التعليمية حسب قدرته ، مع الاستفادة من التغذية الراجعة .

(١٥) ظهور مبدأ المحاسبية التعليمية ، وهو الحالة التي يتحمل فيها المعلم مسئولية مستوى الاداء ، أو الانجاز لمجموعة التلاميذ الذين يقوم بالتدريس لهم . وهي العملية التي يتم خلالها تحديد كفايات تعليمية معينة ثم اختيار المدخلات التي تساعد على انجاز هذه الكفايات ويتحدد مدى ماتحققه من هذه الكفايات عن طريق قياس المخرجات .

○ تعريف الكفاية التعليمية وأنواعها :

تعددت التعريفات التي تناولها رجال التربية لمفهوم الكفاية ، ولعل حداثة هذا المفهوم وراء هذا التعدد .. حيث لم يتبلور مفهوم محدد للكفاية ، مما يخطر كل باحث الى استخدام تعريف اجرائي يستخدم لاغراض البحث الذي يعده . وباستعراض التعريفات المختلفة ودراستها ، وجد أن بعض الباحثين عرف الكفاية على أنها :

- القدرة على أداء المهام التعليمية المطلوبة من المعلم . مثل :
  . بوريش Borich وسهيلة أبو السميد وبعض أساتذة جامعة عين شمس .

وعرفها البعض الاخر على أنها :

- مجموعة من المفاهيم والمهارات والاتجاهات اللازمة للمعلم ، مثل :
  ايلام Elam ، وهيوستون Houston ، وفاروق الفرا ، وأحمد عباس ، وفارعة حسن .

أما "باتريسيا Batricia " فعرفتها على أنها :

- أهداف سلوكية واضحة محددة تشمل مهارات ضرورية ، تعبر عن قدرة المعلم على التدريس الفعال .

وأخيرا فقد عرفها "هتيلمان Hittleman " على أنها :

- القدرة على أداء سلوك ما ، بينما الاداء هو اظهار المهارة بشكل يمكن قياسه ، فالاداء هو المظهر العملي للكفاية .

فمن خلال التعريفات السابقة ... يمكن القول :

" أن الكفاية تتمثل فى توفير مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات ، التى يمكن ترجمتها الى أهداف سلوكية ، تحدد مطالب الاداء المطلوب من المعلم ، بحيث يكون هذا الاداء قابلا للملاحظة والتفسير والقياس . وعلى هذا .. فسوف يستخدم التعريف الاجرائى التالى للكفاية التعليمية :

" مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التى يكتسبها المعلم، نتيجة مروره فى برنامج معين ، بحيث تمكنه من أداء مهامه التعليمية بكفاءة وفعالية ، مما يسهم فى تحقيق النواتج التعليمية المرغوب فيها لدى التلاميذ .

هذا .. ويصنف " بوريش Borich " الكفايات التعليمية الى ثلاثة أنواع ، هى :

أ - الكفايات المعرفية :

تنقسم الى نوعين (كفايات طرق التدريس ، كفايات المحتوى) . وتتضمن كفايات طرق التدريس - على سبيل المثال - قدرة المعلم على معرفة الاساليب الفعالة لادارة الفصل وتحديدها ، أما كفاية المحتوى .. فتتضمن - على سبيل المثال - معرفة المعلم بالنظام المترى ، أو قوانين الغازات والسوائل مثلا . وعلى العموم .. فان كلا من كفايات طرق التدريس والمحتوى يمكن قياسها - مباشرة - بواسطة اختبارات المقال أو الاختبارات الموضوعية ، وأحيانا بطريقة غير مباشرة من خلال ملاحظة أداء المعلم أثناء التدريس ، وعندما تقاس الكفايات التعليمية بأسلوب غير مباشر عن طريق الملاحظة .. يتم الاستدلال على سلوك المعلم من خلال قدرته على القيام بالتدريس .

ب - الكفايات الادائية :

تشير الى سلوك المعلم كما يقوم به فى حجرة الدراسة ، وهى تتطلب - مثل الكفايات المعرفية - طرقا ملائمة لتقويمها . ولذا كانت الكفايات الادائية ترتبط بسلوك المعلم داخل حجرة الدراسة ، لذا ... كانت الملاحظة المنظمة هى الاسلوب الاكثر ملاءمة لقياسها .

جـ - الكفايات النتائجية :

تمثل المستوى النهائي للكفاية ، والشكل الذى يحظى بأكبر عناية ممكنة ، وهي تشير الى نواتج التعلم التى يحدثها المعلم لدى تلاميذه ، باستخدام الكفايات المعرفية والادائية ، وهي مثل الكفايات المعرفية تشمل سلوكيات المحتوى والطرق • وتتضمن كفايات المحتوى اتقان التلاميذ محتوى المادة الدراسية ، وهي عادة ماتقاس بالاختبارات التحصيلية المقننة ، أو الاختبارات المعيارية • أما تلك التى تتعلق بالطرق •• فهي تتضمن اتجاهات التلاميذ نحو المعلم ، وهذه يمكن قياسها من خلال سلوك التلاميذ فى حجرة الدراسة أثناء المناقشات ، أو حل المشكلات الجماعية •

وعند قياس الكفايات النتائجية •• ينظر الى حدوث سلوك معين لدى التلاميذ كدليل على سلوك معين للمعلم ، ويقدم هذا الاسلوب للقياس دليلا أكبر من الدليل المستخدم لقياس الكفايات المعرفية والادائية ، غير أن استخدام النواتج التعليمية لدى التلاميذ كدليل على كفاية المعلم يتضمن درجة من الخطأ ، نظرا لوجود بعض المتغيرات التى تؤثر فى أداء التلاميذ ، مثل : ظروف حجرة الدراسة ، والتنظيم المدرسي ، والحالة الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ ، والتعلم السابق • وبالرغم من هذه المشكلات •• فان نظم التقويم - على أية حال - تستخدم - بدرجة كبيرة - النواتج التعليمية لدى التلاميذ ، لقياس فعالية المعلم •

ويتضح أنه من الافضل النظر الى الكفايات المعرفية والادائية والنتائجية على أنها مجموعة متتابعة من السلوكيات المتداخلة ، التى تعمل بالتضمن لبناء النسق الشامل من النواتج التعليمية للمعلم ، والتلاميذ داخل حجرة الدراسة •

ولقد لاقى تقسيم الكفايات - على هذا النحو - قبولا لدى كل من " هال وجونز "Hall & Jones" الا أنهما يضيفان اليها الكفايات الوجدانية ، والكفايات الاستقصائية •

د - الكفايات الوجدانية :

يتحمل هذا النوع من الكفايات بالاستعدادات ، والميول ، والاتجاهات، والمثل العليا وتكاد تجمع الدراسات والبحوث السابقة على صعوبة تحديد هذه الكفايات ، وتقويمها ، مما يوضح السبب فى تضمين برامج اعداد المعلم عددا محددا من هذه الكفايات .

هـ - الكفايات الاستقصائية :

تشتمل على الانشطة التى يقوم بها المعلم ، للتعرف على النواحى المتصلة بعمله ففى عملية اعداد المعلم - على سبيل المثال - قد يطلب من الطالب/المعلم زيارة مدرس ، لملاحظة أدائه داخل الفصل ، أو زيارة معسكر للاطفال ، فيكتشف أن المعلم يعد معرفيا ، أو وجدانيا للتعامل مع الاطفال ، مما يؤدى الى تحديد حاجات معينة وتوجيه البرنامج الى معالجة أوجه القصور فيه .

هذا .. وتقسم " كوثر حسين كوجك " الكفايات التعليمية الى قسمين أساسيين تحت مسمى مهارات التدريس ، هما :

أولا : مهارات تفاعل اجتماعى :

وهى المهارات اللازمة ، لكى يقوم المعلم بدوره الفعال فى بيئة المدرسة الاجتماعية وتتكون هذه المهارات من نوعين على الاقل ، هما :

(أ) تلك المهارات المتعلقة بالعلاقات الشخصية التى تمكن المعلم من اقامة حوار ، وتفاهم ، وثقة متبادلة على المستوى الشخصى بينه وبين تلاميذه وزملائه ، وبينه وبين ادارة المدرسة ، والموجهين الفنيين فى مادته ، وبينه وبين البيئة والمجتمع .

(ب) تلك المهارات اللازمة للمعلم ، لكى يعزز ويشجع التفاهم المتبادل بين التلاميذ بعضهم وبعضا ، وهنا يحتاج المعلم الى القدرة والمهارة للتعرف على ديناميكيات الجماعة ، والمتغيرات المؤثرة فى العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ ، والتى تؤثر بالتالى فى اقدامهم على التعلم المطلوب .

ثانيا : مهارات تفاعل دراسى :

○ ويمكن تقسيم المهارات اللازمة للمعلم ، لكى يقوم بدوره الفعال كمدرس الى ثلاثة مستويات :

(أ) وهو أبسط مستويات التفاعل الدراسى ويتلخص فى قدرة المدرس على اتباع التعليمات والتوجيهات ، وكذلك اعطاء التعليمات ، والارشادات لاستعمال مواد تعليمية معدة ، ومجهزة خارج المدرسة ، مثل الكتب الدراسية ، أو الافلام ، أو البرامج الاذاعية أو التليفزيونية ... الخ ، ان دور المدرس على هذا المستوى ينحصر فى توجيه استعمال التلاميذ للمواد التعليمية ومراقبتهم .

(ب) المستوى الثانى وهو لب عملية التدريس ويقصد به مهارات المدرس فى تقديم المادة التدريسية للتلاميذ ، فهو يحاضر ، أو يشرح ، أو يعطى أمثلة ، أو يصف أشياء ، أو احداث ، أو يسأل أسئلة ، أو يدير مناقشة أو يقدم بيانا عمليا ، أو يحث التلاميذ على التعلم ، وعلى التفكير الابتكارى ، وحل المشكلات .
وهذه هى مجموعة المهارات التى غالبا مايقصدها الكثيرون عند الحديث عن عمل المدرس ، وهذا اتجاه قاصر حيث ان هذه المهارات كما تتضح هى جزء من مهارات التدريس ، وليست كلها .

(جـ) المستوى الثالث ويشير الى قدرة المدرس على تصميم تدريسه بصورة متكاملة ، متبعا فى ذلك الاسلوب العلمى لاتخاذ ووضع القرارات ، ثم اتباع خطوات الادارة العلمية ، لتحقيق أهداف التدريس ، وتتلخص هذه المهارات فى اتباع نظرية تحليل النظم فى التدريس .

ومما لاشك فيه أن كل كلية مسئولة عن اعداد المعلمين تهتم بتدريب طلابها على عمليات التدريس قبل تخرجهم ، وأشهر أساليب هذا التدريب الفترة التى يخرج فيها الطالب الى مدرسة ما ، يلاحظ فيها بعض المدرسين وهم يقومون بعمليات التدريس ، ويناقش مايراه ، ومايلاحظه مع المشرفين والمتخصصين ، ثم تدريجيا يبدأ هو فى التدريس فى المدرسة ، والمعروف أن

أفضل مكان يتعلم فيه المدرس مهنة التدريس هو الفصل الدراسى ، وأمام التلاميذ فعلا • ولكن مع الاعتراف بأن عملية التدريس عملية معقدة ، وليست سهلة حتى بالنسبة للمدرس القديم فى المهنة ، فان صعوبة دور الطالب / المعلم تكون مضاعفة ، ذلك أن الطالب/المعلم أمامه هدفان ، فهو مسئول عن التلاميذ ، وفى ذات الوقت هو يتعلم كيف يدرس ، لذلك رؤى من الافضل أن يتعلم الطالب كيف يدرس أولا ، بمعنى أن يتعلم بطريقة عملية المهارات اللازمة للتدريس أولا ، ثم يسمح له بحمل مسئولية تعليم التلاميذ فى المدرسة ، وهذا هو هدف التعليم المصغر •

٥ مصادر اشتقاق الكفايات ، وطرق تحديدها :

هناك كثير من المصادر التى يلجأ اليها الخبراء التربويون لاشتقاق الكفايات وتحديدها ، ومن أهمها :

(١) تحليل مناهج المرحلة الدراسية التى يضطلع المعلم بمسئولية تدريسها ، وترجمتها الى كفايات •

(٢) دراسة طبيعة المتعلم فى هذه المرحلة ، وتحديد حاجاته ، وخصائص نموه

(٣) دراسة المجتمع ، وحاجاته ، ومتطلباته من الخريجين ، مع تحديد مهام وظائفهم فى المجتمع ، وترجمته الى كفايات •

(٤) تحديد متطلبات مهنة التدريس ، وماينبغى أن تتضمن من مهارات ، وترجمتها الى كفايات •

(٥) تحليل العمل ، أى تحديد الادوار ، والمهام الخاصة بهذا العمل ، وترجمتها الى كفايات •

(٦) آراء الخبراء والمتخصصين المهتمين بالمجال من أساتذة جامعة ، وموجهين ، ومعلمين فيما يجب أن يكون عليه هذا العمل ، وترجمته الى كفايات •

(٧) الاطلاع على قوائم الكفايات السابق تحديدها ، والاطلاع على الدراسات السابقة لها •

(٨) الاصول الفلسفية والتاريخية لاعداد المعلم •

(٩) الخريجون ، حيث يستطيعون تحديد ماينبغى أن يكون عليه برنامج الاعداد من خلال مواجهة العمل الميدانى بعد التخرج ، وترجمته الى كفايات .

(١٠) آراء الطلاب فيما يدرسونه .

هذا ... ومن الممكن استخدام مصدرا ، أو أكثر من هذه المصادر ، اذ ان ذلك يضمن دقة التحديد ، والشمول ، وأن تكون أكثر موضوعية ، ولكن لابد من مراعاة النقاط التالية عند تحديد هذه الكفايات :

(١) أن تكون واقعية واضحة ، ومحددة ، ويمكن تحقيقها بأساليب التعلم المتعددة ، وأن تكون مقبولة من قبل المتعلمين .

(٢) أن تتمشى مع أهداف المادة بشكل خاص ، ومع أهداف التربية بشكل عام .

(٣) أن تكون شاملة لكافة جوانب الخبرة .

(٤) أن تصاغ بطريقة اجرائية ، بحيث يمكن تحديد المحتوى ، كما يسهل تقويمها ، وترجمتها الى خبرات تعليمية .

مع الاخذ فى الحسبان أن هذه الكفايات هى بدايات لنشاط أكثر ، وتعلم مستمر .

٥ البرنامج التعليمى القائم على الكفايات :

لقد جمع " محمود الناقة " عدة تعريفات تشترك فى تحديد معالم البرنامج التعليمى القائم على الكفايات ، منها :

- أنه البرنامج الذى يعرف الدارسون عند بدايته ماذا عليهم ، ليكونوا قادرين على أدائه ، عندما يكملون البرنامج ، وأن يقاس تحصيلهم بأداء كاف للكفايات المحددة .
- أنه البرنامج الذى يربط المتعلم بمطالب الاداء المطلوبة للفرد فى عمله .
- هو البرنامج الذى يحدد سلفا الاداء المطلوب ، وعلى الدارس أن يبدى - فى نهايته - سلوكا يدل على أنه اكتسب المهارات التى تمكنه من الاداء المطلوب .

- هو البرنامج الذى يحدد الاهداف ، ويذكر الكفايات التى على الفرد أن يؤديها ، ويحدد المعايير التى يتم التقويم على أساسها ، ، ويضع مسئولية اكتساب الكفاية ، وتحقيق الاهداف على الفرد المتعلم .

- هو البرنامج الذى يتضمن مخططه ثلاثة أمور ، هى :
أ - عبارات واضحة لمجموعة من الكفايات المستهدف اظهارها .
ب - نظام لتقدير أداء الطالب بكل عبارة من عبارات الكفايات .
جـ - بيئة تعليمية منظمة تنظيما دقيقا ، لمساعدة الطالب على تحصيل الكفايات .

- هو مجموعة من الاجراءات ، لمساعدة الطالب أثناء الاعداد على أن يكتسب المعلومات ، والمهارات ، والاتجاهات التى دلت البحوث العلمية والخبراء على أنها تستطيع أن تسهم فى اعداده ، ليؤدى الفرد دوره بفاعلية .

- هو البرنامج الذى يقوم على أساس تحديد الكفايات التى يرى معدوها ضرورة أن يكتسبها الفرد ، ويؤديها باتقان ، مع تحديد معايير تشير الى هذا الاتقان .

ومن هذه التعريفات يمكن القول ان التعليم القائم على الكفايات تعليم يركز على اكتساب المتعلم مجموعة محددة من الكفايات ، ومن ثم يتضمن البرنامج مجموعة من الاهداف التعليمية ، تصاغ فى شكل محدد للدارسين ، يمكن ملاحظته بعد انجاز هذه الاهداف . ويعد معيار النجاح هو المستوى الادنى لتحصيل هذه الاهداف . أما الانشطة التعليمية فتحدد ، وتجهز لتساعد كل متعلم على اكتساب الحد الادنى لمستوى الكفاية على الاقل .

ولقد تعددت الدراسات والبحوث التى اهتمت ببناء برامج اعداد المعلم على أساس الكفايات ، فاهتم البعض منها بتصميم هذا النوع من البرامج استنادا الى قوائم كفايات ، سبق تحديدها فى دراسات أخرى ، أو بعد تحديد الكفايات المتضمنة فى هذه البرامج ، كما اهتم البعض الاخر بتصميم مديولات

تعليمية ، فى مجالات اعداد المعلم المختلفة فى مراحل مختلفة من التعليم ومن هذه المديولات ماتم تجريبه لتعرف مدى تحقيق الاهداف التى حددت له ، ومنها مالم يتم تجريبه اكتفاءا بتعديله فى ضوء آراء المتخصصين ، ومن خلال الدراسات الاستطلاعية ·

خصائص ومميزات برنامج اعداد المعلم القائم على الكفايات :

تميل معظم البرامج التعليمية القائمة على الكفايات الى الاشتراك فى مجموعة من الخصائص والملامح ، وهى :

(١) التركيز على الهدف أو الناتج : أي اهتمام البرنامج بنجاح طلابه فى المواقف العملية التطبيقية فى أهداف موضوعة ، ويقاس الناتج فى ضوء هذه الاهداف ·

(٢) اشراك الطالب فى المسئولية : أى لابد أن يعرف ـ سلفا وعند بداية انخراطه فى خبرات وأنشطة البرنامج ـ الاهداف ومستويات السيطرة على الكفاية ، لتكون بالنسبة له معيارا لنجاحه فى التحصيل ، ودافعا له نحو التحقيق · ومن هنا يعلم الطالب أنه يتوقع منه ممارسة الكفايات المحددة على المستوى المطلوب وبسلوك مقبول ، ويقبل المسئولية ، ويتوقع أن يكون مسئولا عن مواجهة المعايير الموضوعية ·

(٣) التعلم والتدريس يحددان فى مصطلحات أدائية : أى ان التعلم هنا تغير فى السلوك طبقا لاهداف محددة قبلا ، وبعد أن تأخذ أنشطة التعلم مكانها · أما التدريس فهو عبارة عن خلق الظروف التى يمكن من خلالها اكتساب التعلم وهذا التعريف للتدريس مفتوح ، ويرمى للدعوة الى تنوع الطرق التى يقدم بها المعلمون الامثلة العملية الاجرائية ·

(٤) استخدام نماذج التعلم الذاتى : أى ان هذا البرنامج يمكن أن يستخدم الوحدات الصغيرة كنظام للتدريس ، والنموذج التعليمى (المديول Module) هو وحدة تعليمية محددة الاهداف ، يقيس مستوى الطلاب قبل دراستها باختبار قبلى ، وتتضمن أنشطة تعليمية لتمكين الطالب

من تحصيل الكفايات التى كشف الاختبار القبلى عن عدم وجودها ، كما تتضمن تقويما للكفايات لقياس نجاح التعلم .

(ه) الاستخدام المتعدد لمصادر التدريس والتعلم ، فتصبح مصادر التعلم جزءا مهما من البرنامج العملى ، وهذه المراكز ممثلة فى مكتبة من المواد المكتوبة والمجلة والوسائل التعليمية والادوات التعليمية التكنولوجية تكون متاحة لاستخدام الطلاب أثناء دراستهم ، وبشرط أن تكون تسهيلات مثل هذه المراكز مما يتحل بنوعية الكفايات التى يهدف البرنامج الى تنميتها .

(٦) استخدام فرق التدريس :. أى استخدام التدريس بالفريق وذلك للاستفادة من جوانب القوة والاهتمام عند أعضاء هيئة التدريس ، وذلك حماية للبرنامح والطلاب من ضعف عضو هيئة التدريس. ان التدريس بالفريق فى مثل هذا البرنامج يسمح بمدخل تعليمى متكامل ، قليل الحشو ، قليل الفجوات يتعاون فيه الاعضاء مع بعضهم البعض تخطيطا وتنفيذا للتدريس .

(٧) الاهتمام بالخبرات الميدانية : أى أن البرنامج يؤكد - بشكل كبير - الخبرة الميدانية ، ذلك أن الطالب يحتاج - منذ وقت مبكر - الى الانغماس فى العمل الميدانى ، اعدادا للقيام به فى المستقبل ، ومثل هذه الخبرات الميدانية تبني علاقة عمل بين مايتعلمه الطالب وبين تطبيقه ميدانيا .

(٨) مراعاة حاجات الدارسين والجوانب الاجتماعية والنفسية : أى الاهتمام بنمو الطالب الاجتماعى والنفسى ، والانشطة التى تنمى هذه الجانبين .

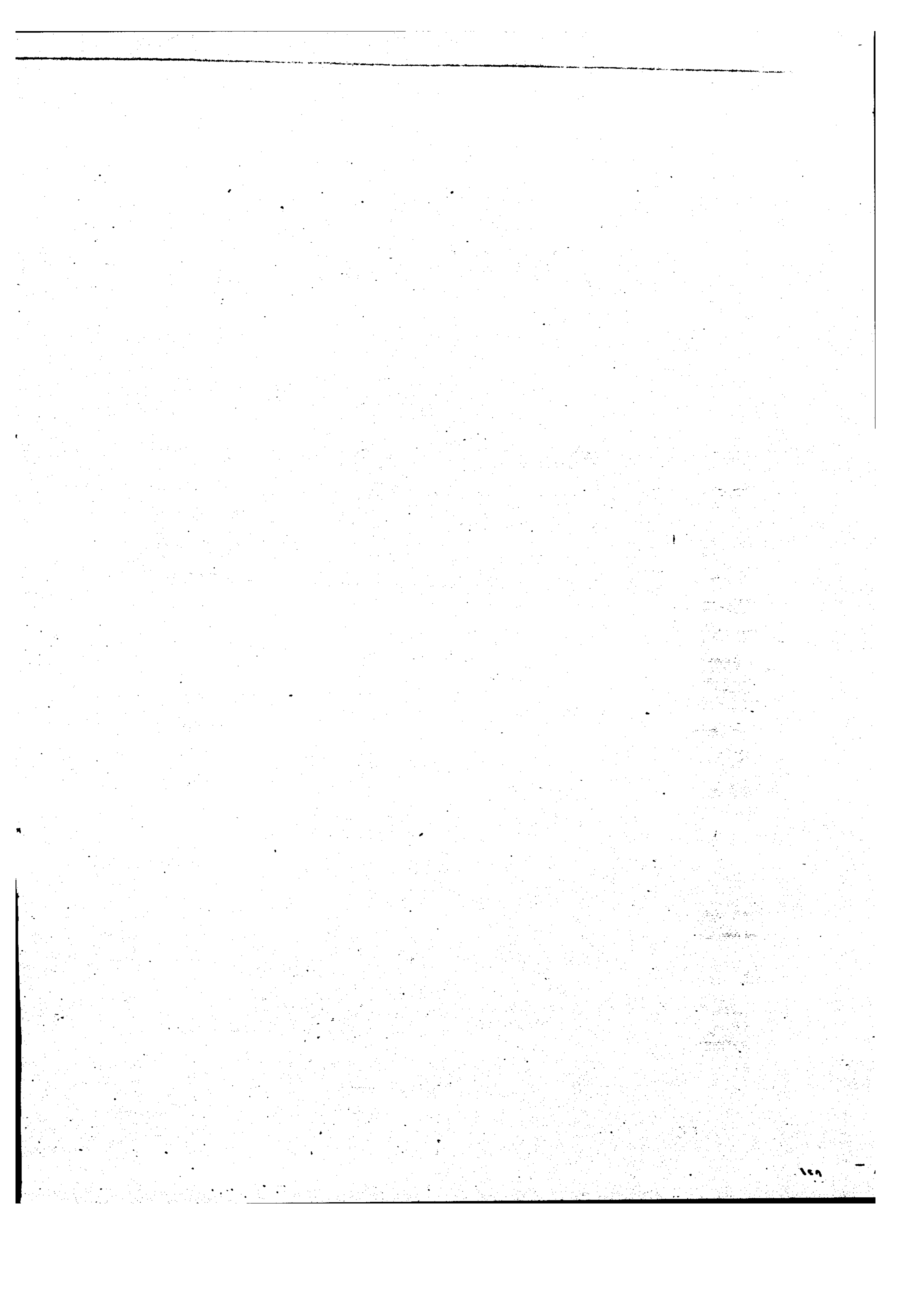
(٩) قياس النتائج : فنواتج البرامج تحدد كأهداف سلوكية ، تصبح - بشكل رئيسى - معيارا للاداء ، يمكن ملاحظته ، وتقديره ، وتقييمه .

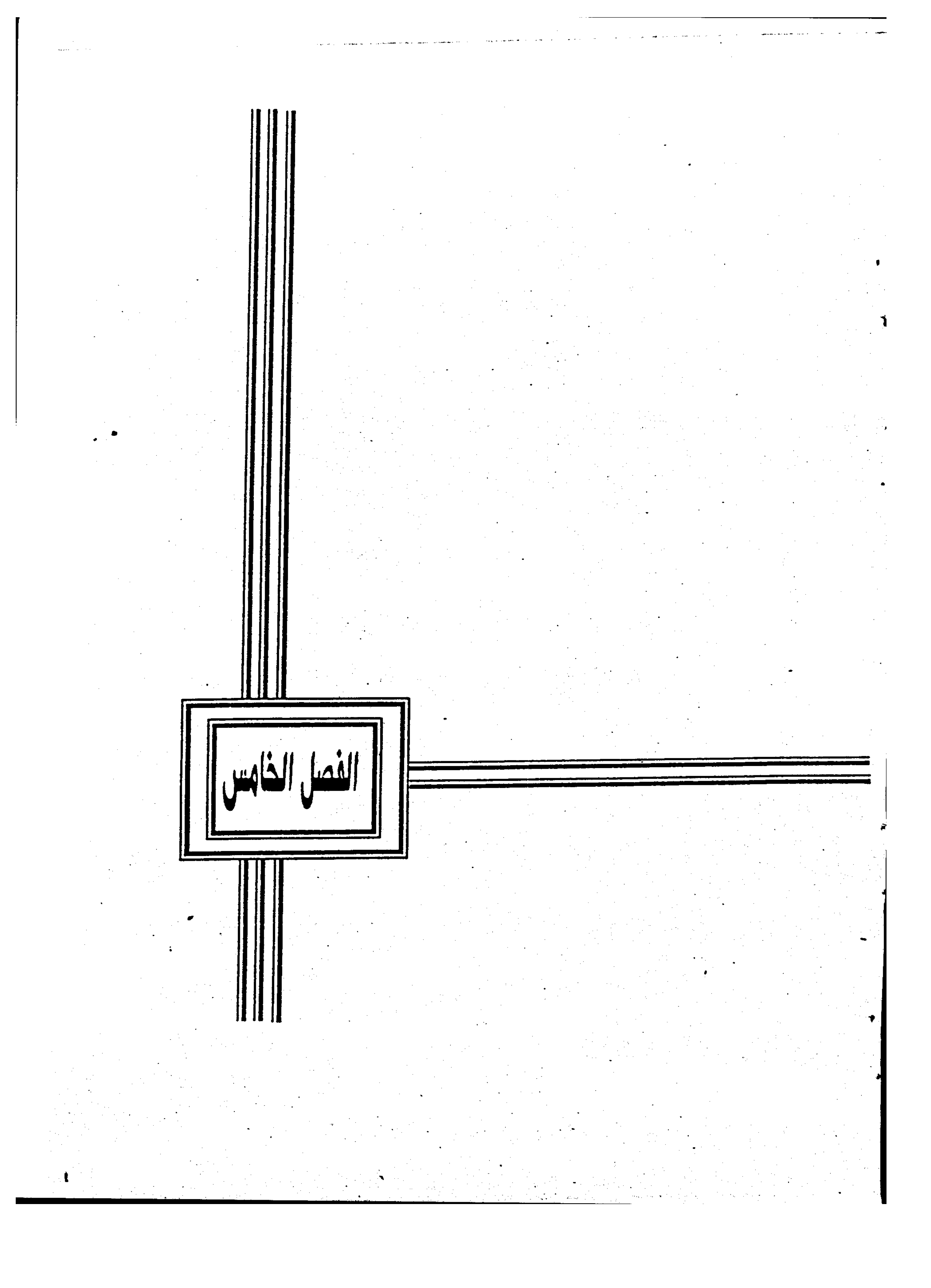
○ تقييم كفايات المعلم :

تعد عملية تقييم كفايات المعلم من المكونات الهامة لبرنامج اعداد المعلم القائم على الكفايات . اذ ان قدرة الطالب/المعلم على أداء الكفاية ، أو العمل المتوقع منه هي المؤشر الرئيسي ، والدليل على نجاحه فى هذا الشأن، كما تفيد عملية التقييم أيضا فى تعرف فعالية البرنامج ، وتحديد أوجه القوة ومظاهر الضعف به ، لاتخاذ مايلزم من اجراءات لعلاج أوجه القصور ، وتدعيم أوجه القوة ، مما يؤدى الى زيادة فعالية البرنامج .

وأخيرا ... فلقد أصبح الاتجاه نحو هذه البرامج اتجاها عاما ، يأخذ اهتماما كبيرا من المسئولين عن المؤسسات التربوية ، كما أخذ بخطوات متقدمة فى كثير منها ، ولعل اعتناق المتخصصين من التربويين الان للبرامج القائمة على الكفايات ، دليل على أن مثل هذه البرامج تعكس وبشكل واقعى محدد ـ مايفعله الفرد ، ومايبنغى أن يفعله طبقا لاعلى المستويات فى المجال.

○ ○ ○





الفصل الخامس

الفصل الخامس

الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الفنية

○ مقدمـــة :

إن القارىء لتاريخ إعداد المعلم وتدريبه وتطوره يلمس عدداً من التغيرات فى هذا المجال ، وما حظى به من اهتمام فى كثير من المجتمعات . وتعكس التغيرات التى تطرأ على إعداد المعلم التغير فى النظرة إلى عملية التربية عامة ، والتعليم داخل اطار المدرسة خاصة ... ونظرا للتغير والتنوع فى أهداف التربية عموماً. فان ذلك يلقى بإنعكاساته - ايضا - على برنامج إعداد المعلم ، واهدافه ، وتنظيمه ، ومحتواه ، وأساليب تقويمه ، وبعبارة أخرى ... فان من المتوقع عادة أن يستجيب برنامج إعداد المعلم لمتطلبات عملية التربية واهدافها فى التحليل النهائى - وعملية بناء المجتمع وأفراده .

ومن هنا يمكن تلمس بعض الاتجاهات لتلك البرامج . وجعل قياس عائدها ومنتجها أمراً ممكناً . ومن أمثلة ذلك تنظيم برنامج إعداد المعلم على اساس الاداء ، أو على اساس الكفايات كما اتضح فى الفصل السابق .

وتؤكد كوثر كوجك قائلة من المفروض أن تهتم كليات التربية باتاحة الفرصة لطلابها لكي يتدربوا على هذه الكفايات بطريقة جادة وواقعية وأن منح اجازة التدريس يجب أن يتم بناء على مجموعة من المعايير ، تقيس وتقيم مدى اتقان الطالب / المعلم لمجموعة كفايات محددة مرتبطة بالتفاعل الدراسي ، سواء على مستوى التدريس أم تصميم التدريس . . فان ذلك أفضل بكثير من اجازته معلما ، بناءا على نجاحه في بعض مقررات نظرية للتربية وعلم النفس ، ويذكر " عزت عبد الموجود " ان الاعداد على اساس الكفاية من الاساليب الفعالة فى تحسين واعداد المعلم ، حيث يؤكد ضرورة ربط المعرفة بالتطبيق فى عملية إعداد المعلم ، وانماء مهارات التدريس وكفاياته لدى المعلم بطريقة غير تقليدية ، مثل التعلم الذاتى ، والانشطة الفردية والجماعية ، والمناقشات ، وعمليات التقويم المستمر والختامى . وهذا هو المدخل الذى اتخذه منطلقا لمحاولة الوصول إلى تصور للكفايات التدريسية اللازمة والواجب توافرها فى معلم التربية الفنية .

تحديد الكفايات التدريسية :

لقد تم تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الفنية وفقا لمجموعة من الخطوات والمعايير ، وهى :

(١) شمول الكفايات التدريسية بكل المجالات المتصلة بعملية التدريس .

(٢) صياغة الكفايات التدريسية صياغة اجرائية تدل على نتائج تعليمية يمكن قياسها .

(٣) البساطة ووضح الصياغة اللفظية للكفايات التدريسية .

(٤) تصنيف الكفايات التدريسية فى ثلاث مجالات كبرى ، تتضمن كل منها مجموعة من الكفايات الرئيسية والتى يندرج تحت كل منها مجموعة الكفايات التدريسية الفرعية اللازمة لمعلم التربية الفنية . وأن هذا التصنيف هو تصنيف شكلى إلى حد كبير على اساس أن الموقف التعليمى كل متكامل ، وتصنيف كفاية تدريسية فى مجال رئيسى معين لا يعنى أنه لا يمكن تصنيفها فى مجال آخر ، ولكنه يعنى - ببساطة - أنها اكثر إنتماءا وارتباطا بالمجال الذى وضعت فيه ، وينطبق ذلك على الكفايات الرئيسية أيضا .

وتنقسم الكفايات التدريسية لمعلم التربية الفنية إلى ثلاث مجالات كبرى ، هى :

(١) المجال الاول (التخطيط للتدريس) .
(٢) المجال الثانى (تنفيذ التدريس)
(٣) المجال الثالث (تقييم التعلم)

وسوف يتم عرض ومناقشة كل مجال من الثلاث بالتفصيل كما يلى :

(١)* المجال الأول (التخطيط للتدريس) :

ويعنى هذا قدرة المعلم على المشاركة في وضع الملامح العامة لتوزيع مناهج التربية الفنية على مدار العام ، والتخطيط لوحدات المنهج ودراسة محتوياتها دراسة تحليلية دقيقة في ضوء أهدافها ، واتخاذ القرارات المناسبة بشأن ما يصلح لكل وحدة من الطرق والوسائل والأنشطة التعليمية واساليب التقييم .

ويتطلب هذا المجال أن يتمكن المعلم من الكفايات التدريسية الرئيسية التالية :

(١ ـ ١) تحديد المفاهيم الاساسية والتعميمات :

تعتبر كفاية تحديد المفاهيم الاساسية للدرس من الكفايات الرئيسية التي ينبغى على المعلم أن ينفذها . فلابد وأن يعرف معناها ومواصفاتها وانواعها وكيفية تحديدها وفائدتها بالنسبة للدرس وكذلك طرق قياسها والتدريب على استخدامها في التدريس .

(*) (١) يعنى هذا الرقم المجال الاول للكفايات التدريسية
(١-١) يعنى هذا الرقم الكفاية الرئيسية الاولى للمجال الاول
(١-١-١) يعنى هذا الرقم الكفاية التدريسية الفرعية للكفاية الرئيسية الأولى فى المجال الاول .

كما تعتبر كفاية تحديد التعميمات للدرس من الكفايات الرئيسية ايضا والتي ينبغي على المعلم أن ينفذها : فلابد وأن يعرف معناها وتكوينها ومستوياتها واستخداماتها وأهميتها بالنسبة للدرس ، والتدريب على تكوينها وعلاقتها بالمفاهيم الاساسية والفرعية للدرس .

• **وتندرج من هذه الكفاية الرئيسية عدد من الكفايات التدريسية الفرعية وهي :**

١ ـ ١ ـ ١ : يبين معنى المفهوم وتكوينه ومواصفاته وفائدته للدرس
١ ـ ١ ـ٢ : يحدد المفاهيم الاساسية والفرعية للدرس بوضوح .
١ ـ ١ ـ٣ : يوضح معنى التعميم وتكوينه ومستوياته واستخدامه
١ ـ ١ ـ ٤ : يوضح علاقة المفاهيم بالتعميمات .
١ ـ ١ ـ٥ : يبين أهمية التخطيط على اساس التعميمات .
١ ـ ١ ـ ٦ : يبين أهمية التخطيط على اساس المفاهيم الاساسية .

(١ ـ ٢) : تحديد وصياغة الأهداف :

تتضمن هذه الكفاية قدرة المعلم على تحديد الأهداف بمستوياتها المختلفة من البسيطة إلى المركبة ، وكذلك تحديد مداها سواء اكانت طويلة المدى أم قصيرة المدى ، مراعيا مصادر اشتقاق الأهداف . هذا إلى جانب صياغة الأهداف صياغة إجرائية (سلوكية) ومعرفة معايير الصياغة السلوكية والتدريب على تطبيق هذه المعايير في صياغة الأهداف .

كما تتضمن قدرة المعلم على تصنيف الأهداف تبعاً لجوانب النمو الثلاثة (المعرفية ـ الحركية ـ الوجدانية) : فلابد وأن تهتم بما يكتسبه الطالب من معلومات عن مجالات التربية الفنية ودراسته لمعظم الاساليب الفنية والتراث ومهاراته من خلال الممارسة العملية للتصميمات الفنية ودراسة التراث .

وما يصاحب هذه العملية العقلية والحركية من اكتساب بعض القيم وتكوين الاتجاهات لابد من الاهتمام بهذا الجانب يساعد على تنمية الحس الجمالي عند الطالب وتذوقه وحبه للفن واتجاهه نحو التقدير الجمالي ورؤية الطبيعة رؤية جمالية .

ومرجع المعلم فى تصنيف الأعداف المعرفية هما : تصنيف بلوم Bloom للأهداف التربوية فى الميدان المعرفى عام ١٩٥٦ . وتصنيف كوثر كوجك ايضا فى الميدان المعرفى .

أما فى تصنيف الاهداف الحركية يكون مرجعه تصنيف الاهداف الحركية يكون مرجعه : تصنيف سمبسون Simpson للاهداف التربوية فى الميدان الحركى عام ١٩٦٠ ، وتصنيف كوثر كوجك ايضا فى الميدان الحركى .
وفى تصنيف الاهداف الوجدانية يكون مرجعه : تصنيف كراثوهيل Krathsuohl وزملائه ، للاهداف التربوية فى الميدان الوجدانى عام ١٩٦٤ ، وتصنيف كوثر كوجك ايضا فى الميدان الوجدانى .

• وتندرج من هذه الكفاية الرئيسية عدد من الكفايات التدريسية الفرعية ، وهى :

١-٢-١ : يذكر الاهداف العامة للتربية
١-٢-٢ : يصنف الاهداف التى يسعى لتحقيقها .
١-٢-٣ : يربط بين الاهداف فى الجوانب الثلاثة (معرفية - حركية - وجدانية) .
١-٢-٤ : يصوغ الاهداف المعرفية صياغة اجرائية لكل مستوى من مستويات الجانب المعرفى
١-٢-٥ : يصوغ الأهداف الحركية صياغة اجرائية لكل مستوى من مستويات الجانب الحركى .
١-٢-٦ : يصوغ الاهداف الوجدانية صياغة اجرائية لكل مستوى من مستويات الجانب الوجدانى .
١-٢-٧ : يربط بين الأهداف الاجرائية والاهداف العامة للتربية .
١-٢-٨ : يقدر الزمن اللازم لتحقيق كل هدف
١-٢-٩ : يختار الاهداف المناسبة للزمن المتاح .
١-٢-١٠ : يقارن بين تصنيفين من تصنيفات الجانب المعرفى .
١-٢-١١ : يقارن بين تصنيفين من تصنيفات الجانب الحركى .
١-٢-١٢ : يقارن بين تصنيفين من تصنيفات الجانب الوجدانى .

(١ ـ ٣) : إعداد الخطط الدراسية :

تتضمن هذه الكفاية الرئيسية قدرة المعلم على وضع تصور لكيفية تنفيذ المنهج والتخطيط لتدريس كل وحدة من وحداته فى ضوء الاهداف المحددة له وخصائص طلاب المرحلة التعليمية التى يخطط لها ، وميولهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم وطبيعة كل مجال من مجالات التربية الفينة . وكذلك التعرف على مصادر التعلم المتاحة للطلاب داخل المدرسة وخارجها . فضلا عن وضع خطة زمنية لتنفيذ المنهج بهدف توزيع موضوعاته على أسابيع وشهور السنة مع توفير الوقت الكافى لإجراء المراجعة . وكذلك إعداد وحدات التدريس وسوف يتم عرض نموذج يحتوى على عناصر تحضير وحدة تدريس فى مجال التربية الفنية فى نهاية المجال الثالث للكفايات معد من قبل قسم الثقافة الفنية بكلية التربية الفنية جامعة حلوان عام ١٩٩١/١٩٩٢ والمتخصصين فى طرق تدريس الفنون .

• وتندرج من هذه الكفاية الرئيسية عدد من الكفايات التدريسية الفرعية ، هى :

١ـ٣ـ١ : يراعى خصائص نمو الطلاب وحاجاتهم وقدراتهم
١ـ٣ـ٢ : يستخلص الحقائق والمفاهيم والتعميمات اللازمة لتحقيق أهداف المقرر .
١ـ٣ـ٣ : يعد خطة زمنية سنوية لكل مجال دراسى من مجالات التخصص (*)
١ـ٣ـ٤ : يستخدم مصادر البيئة والخبرات الميدانية فى التخطيط للتدريس .
١ـ٣ـ٥ : يعد خططاً زمنية لتدريس الوحدات الخاصة بالمجالات .
١ـ٣ـ٦ : يحدد الأنشطة التعليمية ومواد التعلم بما يتفق بحاجات الطلاب وطبيعة كل مقرر .
١ـ٣ـ٧ : يحدد طرق واساليب التعلم .
١ـ٣ـ٨ : يحدد اساليب التقييم وأدواته بما يتناسب مع قياس وتقييم الجوانب المختلفة للنمو .

(*) تخصص التربية الفنية تحتوى على كثير من المجالات الفنية مثل (النسيج ـ الطباعة ـ التصميم ـ النحت ...) .

(١ ـ ٤) : إعداد الدروس :

تتضمن هذه الكفاية الرئيسية قدرة المعلم على تحديد موضوع الدرس بدقة ووضوح ، صياغة أهدافه صياغة إجرائية دقيقة وتصنيفه إلى جوانب النمو الثلاثة (المعرفى ـ الحركى ـ الوجدانى) كذلك تحديد المدركات ، المفاهيم الاساسية والفرعية ، التعميمات التى تلزم لتحقيق الأهداف ، مع مراعاة تكامل المادة العلمية مع المصادر التعليمية الأخرى ، وتحديد طرق التدريس التى تتناسب مع كل درس ، اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة لكل درس وأن تكون فى صورة بدائل متنوعة يقوم بها كل من المعلم والمتعلم واستخدامها استخداما فعالا ، تجهيز الخامات واعداد الادوات التى تحقق اهداف الدرس . مراعاة تكامل اساليب التقييم مع التدريس وارتباطه بأهداف الدرس وموضوعيته وتنوعه بحيث يكشف جوانب الضعف والقوة فى المتعلم خصوصا وهو عبارة عن المعايير الحقيقية للتقييم بعد انتهاء العملية التعليمية . وسوف نوضح فى نهاية المجال الثالث للكفايات نموذج يحتوى على عناصر تحضير درس للتربية الفنية . وهو معد من قبل قسم الثقافة الفنية بكلية التربية الفنية جامعة حلوان عام ١٩٩١ / ١٩٩٢ والمتخصصين فى طرق تدريس الفنون

• وتندرج من هذه الكفاية الرئيسية عدد من الكفايات التدريسية الفرعية ، هى :

١ـ٤ـ١ : يحدد المستوى المبدئى لسلوك الطلاب اللازم للتعلم
١ـ٤ـ٢ : يصنف أهداف الدرس تبعا لجوانب النمو الثلاثة
١ـ٤ـ٣ : يصوغ أهداف الدرس صياغة اجرائية .
١ـ٤ـ٤ : يستنبط المفاهيم الاساسية اللازمة لتحقيق الأهداف .
١ـ٤ـ٥ : يحدد التعميمات والحقائق اللازمة لتحقيق الاهداف
١ـ٤ـ٦ : يعد مقدمة مناسبة للدرس .
١ـ٤ـ٧ : يحدد خطوات السير فى الدرس
١ـ٤ـ٨ : يحدد استراتيجيات التدريس المناسبة لتحقيق الاهداف .
١ـ٤ـ٩ : يحدد الأنشطة والوسائل فى صورة بدائل متنوعة .
١ـ٤ـ١٠ : ينظم محتوى الدرس تنظيما منطقيا وسيكولوجيا .
١ـ٤ـ١١ : يجهز الخامات والأدوات التى تساعد على تحقيق الأهداف.

١-٤-١٢ : يحدد معايير التقييم المناسبة لتحقيق الأهداف

١-٤-١٣ : يعد نهاية للدرس يستخلص فيها المفاهيم والتعميمات .

(٢) المجال الثانى : تنفيذ التدريس :

يتضمن هذا المجال الاساليب والانشطة التى يتبعها المعلم لتنفيذ الدرس ، بما يحقق الاهداف المرجوة منها ويتطلب ذلك تمكن المعلم من الكفايات التدريسية الرئيسية التالى :

(٢ ـ ١) : تقديم الدرس :

تعتبر كفاية تقديم الدرس من الكفايات الرئيسية التى ينبغى على المعلم أن يتقنها . فهى تتيح الفرص للمعلم لتهيئة طلابه للدرس الجيد بحيث تشمل تلك التهيئة الناحية الذهنية والانفعالية مما يكون الدافعية والرغبة فى التعلم لدى الطلاب وهذا يسهل على المعلم مهامه وأدواره أثناء تقديم الدرس خاصة مشاركة الطلاب وتجاوبهم معه ، واتقان تلك الكفاية يقلل من فرص انصراف الطلاب عنه اثناء الشرح خاصة بعد حصة سابقة أو فى نهاية اليوم الدراسى .

• وتندرج من هذه الكفاية الرئيسية عدد من الكفايات التدريسية الفرعية ، وهى :

٢-١-١ : يقدم الدرس بما يثير اهتمام الطلاب ويحفزهم للبحث والتفكير .

٢-١-٢ : يعرض أهداف الدرس بصورة دقيقة واضحة .

٢-١-٣ : يعرض أهمية الاهداف فى صورة احتياجات ومتطلبات الطلاب .

٢-١-٤ : يبين بايجاز كيفية تحقيق الاهداف .

٢-١-٥ : يربط بين التقديم ومعارف وخبرات الطلاب السابقة .

٢-١-٦ : يتحمس عند تقديم الدرس .

٢-١-٧ : يهتم بأسئلة الطلاب واجاباتهم عند التقديم .

٢-١-٨ : يتيح الفرصة للطالب بأن يجيب ويسأل عند التقديم .

(٢ ـ ٢) : استخدام الشرح :

تعتبر كفاية الشرح من الكفايات الرئيسية والاساسية للمعلم وذلك لما لها من أهمية فى بيان موضوع الدرس وارتباطة بما سبق دراسته بالاهداف التعليمية المرجوة أو لأعطاء فكرة عامة عن موضوع الدرس . واتقان المعلم هذه الكفاية يعنى انه يقوم بتوضيح جميع نواحي الموضوع الذى يقوم بتدريسه بصورة تجعله شيقا ومفهوما مع استخدام الامثلة والتشبيهات المألوفة لدى طلابه.

• **وتندرج من هذه الكفاية الرئيسية عدد من الكفايات التدريسية الفرعية ، هي :**

٢ـ٢ـ١ : يخطط للشرح مسبقا وبدقة .

٢ـ٢ـ٢ : يشرح باسلوب واضح ومفهوم لدى الطلاب .

٢ـ٢ـ٣ : يعمل على أن يكون الشرح جذابا بالنسبة للطلاب .

٢ـ٢ـ٤ : يتأكد من أن الشرح لابد وان يغطى النقاط الاساسية للدرس .

٢ـ٢ـ٥ : يكيف سرعته تبعا لمستوى الطلاب وما بينهم من فروق .

٢ـ٢ـ٦ : يستخدم تشبيهات وايضاحات جذابه وسليمه علميا .

٢ـ٢ـ٧ : يشرك الطلاب فى عملية الشرح كأسلوب التغذية الراجعة عندما يكون ذلك مناسبا .

٢ـ٢ـ٨ : يهتم باستجابات الطلاب لمساعدتهم على مزيد من الفهم .

(٢ ـ ٣) : توفير الحيوية والتفاعل مع الطلاب :

تأتى أهمية تلك الكفاية الرئيسية والاساسية فى أن بعض المشكلات العملية التعليمية تعود إلى انعدام وانخفاض حماس المعلم وحيويته . بل إن بعض الطلاب قد يبررون فشلهم بالقول بأن المعلم لم يكن متحمسا فى حثهم على التعلم ولم يكن لدية دافعية داخلية بل وكان مملا ، فحيوية المعلم تدفع الطلاب على الاندماج فى أنشطة التعليم والتعلم داخل الفصل الدراسى أو خارجه . وأن حماس المعلم وحيويته ذات فاعلية كبيرة فى استثمار ميول ودافعية الطلاب للتعليم الحقيقى مما يزيد من كفاءة عملية التعليم .

كما تعنى هذه الكفاية قدرة المعلم على التفاعل المثمر مع الطلاب مما ييسر تعلمهم ، ويحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية . ويتطلب

ذلك قدرة المعلم على توفير البيئة التعليمية المناسبة التى تسمح للمتعلم بالتفاعل النشط مع زملائه ومع معلمه ، وتشجيع الطلاب على الاستفسار والمناقشة وممارسة النقد الايجابى البناء .

• وتندرج من هذه الكفاية الرئيسية عدد من الكفايات التدريسية الفرعية ، هى :

٢-٣-١ : يتحرك فى أرجاء المكان اثناء التدريس .
٢-٣-٢ : يصاحب كلامه اشارات مناسبة لاعطائه معان معينة مستخدما فيها (يديه - رأسه - وجهه - جسمه ....) .
٢-٣-٣ : يغير من سرعته فى الكلام ونبرات صوته وتعبيراته المستخدمة أثناء الدرس بشكل مناسب .
٢-٣-٤ : يركز على النقاط الهامة اما عن طريق الاشارات اللالفظية أو عن طريق الكلمات مثل (انتبه جدا ... أو .... انظر هنا .... الخ) .
٢-٣-٥ : يستعمل انماطا متنوعة للتفاعل اثناء الدرس .
٢-٣-٦ : يساعد الطلاب على استخدام اكثر من حاسة واحدة .
٢-٣-٧ : يعمل على تهيئة المناخ النفسى والاجتماعى اللازم لتحقيق التعلم الفعال .
٢-٣-٨ : يهيىء المواقف التى تسمح للمتعلم بالتفاعل النشط مع زملائه ومعلمه .
٢-٣-٩ : يشجع الطلاب على الاستفسار والمناقشة وتقديم الحلول والمقترحات لبعض المشكلات .
٢-٣-١٠ : يستخدم النقد الايجابى المشجع الذى يتقبله الطلاب .
٢-٣-١١ : يتقبل اعتراض واخطاء الطلاب بصدر رحب .
٢-٣-١٢ : يسهم فى تنمية فهم الطلاب لمشكلات البيئة والاسهام فى حلها .
٢-٣-١٣ : يكون علاقات طيبة مع الطلاب مما يدفعهم إلى المشاركة الايجابية دائما .

(٢-٤) : **استخدام انماط متنوعة من الاسئلة :**

تقوم الاسئلة بدور هام فى عملية التعليم / التعلم ، فهى تشغل جانبا كبيرا من وقت التدريس عادة ، وتعتبر وسيلة هامة لتهيئة مرحلة التعلم

والبدء فيها ، كما يراعى النشاط التعليمى وتزيد من فعاليته ، كما تزود الطلاب بتوجيهات بناءة ضرورية ومحفزة مباشرة لتعلمهم .

وتعنى كفاية توجيه الاسئلة قدرة المعلم على توجيه أسئلة واضحة محددة دقيقة الصياغة تصف محتوى المادة الدراسية وتستند إلى الأهداف التى يرجو المعلم بلوغها مع طلابه ، مثيرة لتفكيرهم متنوعة بحيث تقيس المستويات المعرفية والحركية والوجدانية المتضمنة فى مناهج مواد تخصص التربية الفنية بمراحل التعليم العام . فضلا عن قدرة المعلم على تعزيز اجابات الطلاب وأداءهم العملى مما يؤدى إلى فاعلية التعلم وزيادة مشاركة الطلاب فى الانشطة التعليمية المختلفة . من هنا يتضح أن كفاية الاسئلة تلعب دوراً هاما ومتنوعا فى الموقف التعليمى .

• وتتدرج من هذه الكفاية الرئيسية عدد من الكفايات التدريسية الفرعية، وهى

٢-٤-١ : تطبق الشروط العلمية والفنية الواجب توافرها فى الأسئلة .

٢-٤-٢ : يصوغ الأسئلة صياغة مناسبة لقياس مستويات جوانب النمو

٢-٤-٣ : يصوغ الاسئلة التى تثير دافعية المتعلم وتنمى تفكيره الناقد .

٢-٤-٤ : يوزع الاسئلة على مدى تقديم الدرس .

٢-٤-٥ : يغير من سرعة القاء كل سؤال .

٢-٤-٦ : يلقى كل سؤال بطريقة تتناسب وطبيعة السؤال .

٢-٤-٧ : يوزع الاسئلة على معظم الطلاب فى الفصل .

٢-٤-٨ : يوجه بعض الاسئلة للطلاب كمجموعة واحدة .

٢-٤-٩ : يطبق الاستراتيجيات السليمة لتوجية الاسئلة بما تتضمنه من مهارات اساسية .

٢-٤-١٠ : يستخدم أنواع مختلفة من الاسئلة .

٢-٤-١١ : لا يستخدم الاسئلة التى تدفع الطلاب إلى التخمين بقدر الامكان .

٢-٤-١٢ : يستخدم التعزيز الايجابى (اللفظى / غير اللفظى) لتقدير وتدعيم اجابات الطلاب .

٢-٤-١٣ : يسأل أسئلة للتأكد من متابعة الطلاب له .

٢-٤-١٤ : يسأل اسئلة يراجع بها ما سبق دراسته

٢-٤-١٥ : يطرح أسئلة لتأكيد أهمية نقطة معينة
٢-٤-١٦ : يستخدم اسئلة تحمل تلميحات تساعد الطلاب على الإجابة الصحيحة .

(٢ - ٥) : استخدام التعزيز بفاعلية :

يعتبر اتقان المعلم لكفاية التعزيز من الأمور الهامة والحيوية . فاتقان هذه الكفاية لا تقتصر فقط على زيادة التعلم فحسب . وإنما يؤدى ذلك ايضا إلى زيادة مشاركة الطلاب فى الانشطة التعلمية المختلفة . كما أن المعلم من خلال استخدامه لهذه الكفاية يستطيع أن يوجه سلوك وتصرفات الطلاب الاجتماعية والاخلاقية ويساعدهم علي تكوين الاتجاهات والقيم السليمة والمرغوبة في المجتمع الذى يعيش فيه ويتعامل معه وذلك لأنه يجلب نوعا من الراحة النفسية للطلاب .

• **وتندرج من هذه الكفاية الرئيسية عدد من الكفايات التدريسية الفرعية ، وهى :**

٢-٥-١ : يستجيب لآراء وإجابات الطلاب بألفاظ تشجيعية مثل (عظيم - برافو جيد . . .) .
٢-٥-٢ : يشجع على الاشتراك والاستمرار فى الكلام عن طريق أصوات تعبر عن الموافقة مثل (هيه . . . آه آه . . . . الخ)
٢-٥-٣ : يعطى التشجيع المناسب للأجزاء الصحيحة من اجابة الطالب .
٢-٥-٤ : يربط اجابة الطالب بما سبق وأن ذكر فى الدرس
٢-٥-٥ : يستخدم أساليب مختلفة لمساعدة الطالب علي بلورة افكاره وترتيب أقواله .
٢-٥-٦ : لا يقلل من شأن الطالب الذى يستجيب استجابة مختلفة عما يريد أو يتوقع .
٢-٥-٧ : يوجه الطالب على الاستمرار فى محاولاته نحو الاستجابة الصحيحة (اقرأ هذا الجزء مرة أخرى - انظر إلى الشكل مرة أخرى - سأعيد ما قلته وحاول مرة أخرى) .

(٢ ـ ٦) : إدارة المناقشة :

تهدف كفاية المناقشة إلى اتاحة الفرص للطلاب للمشاركة الايجابية في المواقف التعليمية . وبذلك فاذا كانت فرص الكلام ليست متاحة في المرة الواحدة للجميع ، فان المعلم يستطيع أن يلاحظ من لم يشتركوا بالحديث اللفظي يشتركون من خلال ما يجرى من تفاعلات غير لفظية . ومع ذلك فمن المستحسن أن يتدرب المعلم على تلك الكفاية لكي يستطيع أن يتيح للجميع فرص التفاعل اللفظي في المواقف التعليمية المختلفة . ولا يقتصر الأمر في المناقشة على طرح الاسئلة واستقبال الاستجابات ، وانما لابد وأن تتضمن إثارة القضايا العامة في حدود المادة وتبعا لأهداف الدرس . وكذلك لابد وأن تتم بالبعد عن الشكل الروتيني في الفصل واعطاء فرص اكبر للطلاب للمشاركة والتعبير عن انفسهم .

• وتندرج من هذه الكفاية الرئيسية عدد من الكفايات التدريسية الفرعية ، هي :

٢ـ٦ـ١ : يرتب الفصل بطريقة تتيح إجراء المناقشة بشكل مناسب (مجموعات صغيرة - مجموعات كبيرة . . .)

٢ـ٦ـ٢ : يختار طريقة المناقشة والتي تتناسب مع الموضوع بحيث يشرح بوضوح

٢ـ٦ـ٣ : يجعل زمن المناقشة مناسبا للوقت المتاح .

٢ـ٦ـ٤ : يشرح أهداف المناقشة وأسلوب العمل المقدم .

٢ـ٦ـ٥ : يتحمس ويهتم بالموضوع المراد مناقشته .

٢ـ٦ـ٦ : يجمع بين الجدية والروح المرحة خلال المناقشة .

٢ـ٦ـ٧ : يعمل على استمرار وحيوية المناقشة .

٢ـ٦ـ٨ : يشرك كل طالب في الحوار بقدر الامكان .

٢ـ٦ـ٩ : يترك الفرصة للطلاب للتعبير عن رأيهم ووجهات نظرهم .

٢ـ٦ـ١٠ : يساعد الطلاب على استخلاص نتائج المناقشة وتلخيصها .

(٢ ـ ٧) : اعطاء التعليمات :

لهذه الكفاية أهمية كبيرة بالنسبة لمعلم التربية الفنية حيث تؤثر التعليمات والتوجيهات الصادرة من المعلم خلال الموقف التعليمي على تحقيق

أهداف الدرس فتسهم التعليمات الدقيقة في توجيه سلوك المتعلم الوجهة الصحيحة المطلوبة في حين قد تؤدى عدم دقة التعليمات إلى وقوع الطلاب في الخطأ . خصوصا في دروس المجالات العملية أو دروس تاريخ الفن والتذوق الفني التي تحتاج إلى إجراءات معينة . والصواب والخطأ هنا يكون مرجعه المعلم وليس التقصير من الطلاب وينطبق هذا على التعليمات المكتوبة والشفهيه .

•وتندرج من هذه الكفاية الرئيسية عدد من الكفايات التدريسية الفرعية ، هى :

٢-٧-١ : يستخدم اسلوب عند اعطاء التعليمات واضح وفي مستوى فهم الطلاب.

٢-٧-٢ : يقسم التعليمات إلى خطوات صغيرة مناسبة .

٢-٧-٣ : يجعل المعلومات الواردة في كل خطوة كافية ووافية ولا يغفل شئ؛

٢-٧-٤ : يرتب خطوات التعليمات في تسلسل منطقي سيكولوجي .

٢-٧-٥ : يبني التعليمات على اسس وحقائق ثابتة .

٢-٧-٦ : يستخدم ركائز أو محاور تساعد على الفهم مثل (أرقام - رموز - مقالات - اتجاهات - احجام - اشكال .... الخ) .

٢-٧-٧ : يعطى الوقت الكافي لتنفيذ المطلوب مع منح الطلاب الثقة الكافية .

٢-٧-٨ : يراجع التعليمات قبل القائها .

(٢ - ٨) : إدارة الفصل :

تعني قدرة المعلم على تطوير نظام الفصل بحيث ييسر تعلم الطلاب تنظيم بيئة المادة للموقف التعليمي بحيث تساعد على تحقيق التعلم الفعال والاستفادة من المواد التعليمية وتنظيم الجو التعليمي على نحو يبعث الطمأنينه في نفوس الطلاب ويوفر الامن والحرية بعيدا عن العقاب والتهديد.

وهذا يتطلب من المعلم المحافظة على نظام الفصل فيوفر الحركة للطلاب دون اختلال بالنظام ، وأن تكون حركته وظيفية ، وأن يكون قدوة في سلوكه مع الحرص علي معالجة الامور باجراءات فعالة ومرنه ومعالجة الامور الطارئة باجراءات سريعة مع المحافظة على ضبط النفس في المواقف الصعبة التي تواجهه الطلاب . وأن يتعامل مع المشكلات السلوكية بطريقة تقلل من تكرار

حدوثها ومن تأثيرها علي تعلمهم وشخصياتهم من خلال الاستخدام الفعال بطرق التفاعل الاجتماعى المختلفة وتحديد المعايير الخاصة بالسلوك المرغوب فيه من الطلاب ، واشراك الطلاب فى ادارة الفصل وتشجيعهم علي ممارسة الضبط الذاتى أثناء الدروس العملية التطبيقية .

• وتندرج من هذه الكفاية الرئيسية عدد من الكفايات التدريسية الفرعية ، هى :

٢-٨-١ : يستخدم الاساليب المختلفة لإدارة الفصل .
٢-٨-٢ : ينظم البيئة المادة للموقف التعليمى .
٢-٨-٣ : ينفذ الأنشطة (الفردية - الجماعية) .
٢-٨-٤ : يشرف على الأنشطة (الفردية - الجماعية) فى الدروس العملية .
٢-٨-٥ : يقدم التوجيهات المحددة الواضحة لكل طالب بالقدر الذى يستطيع فهمها وتنفيذها .
٢-٨-٦ : يدرب الطلاب على ممارسة اساليب الضبط الذاتى .
٢-٨-٧ : يجيد مهارات تشخيص أسباب سوء السلوك من جانب الطلاب .
٢-٨-٨ : يطبق الاساليب المختلفة التى تتناسب مع المشكلات السلوكية للطلاب .
٢-٨-٩ : يشجع الطلاب على أن يتقبل كل منهم رأى الآخر .
٢-٨-١٠ : يقدم التوجيه الجماعى الواضح اذا احتاج الامر ذلك .

(٢ - ٩) : اختيار واستخدام الوسيلة التعليمية :

لا يمكن اغفال الدور الهام الذى تلعبه الوسيلة التعليمية فى معاونة المعلم مع طلابه على استخلاص الحقائق والتعرف على الانماط والمساعدة فى تحليلها . وهذا يتطلب أن يكون المعلم - عند اختياره للوسيلة التعليمية على وعى تام بطبيعة الدرس وجوانب التعلم وما يهدف إليه من أهداف ، فالدرس النظرى يختلف فى وسائله عن الدروس الفنية المعملية فى تخصص التربية الفنية . ولذلك لابد من أن تتطلب هذه الكفاية التمكن من الاستخدام الجيد للكتاب المدرسى والرسوم التوضيحية والصور والنماذج والعينات والمجسمات والافلام الثابتة والمتحركة (تكنولوجيا التعليم) . وبذلك يصبح للوسيلة دور فعال . فى تحقيق الطلاب أهداف الدرس .

• وتندرج من هذه الكفاية الرئيسية عدد من الكفايات التدريسية الفرعية ، هي :

٢-٩-١ : يستخدم أنسب الوسائل المتاحة لتحقيق أهداف الدرس .

٢-٩-٢ : يراعى أثناء اختيار الوسيلة حجم مجموعة الطلاب سواء في الفصل أو المرسم .

٢-٩-٣ : يراعى مناسبة الوسيلة ومستوى الطلاب وامكاناتهم .

٢-٩-٤ : يتأكد من سلامة المضمون في الوسيلة المستخدمة .

٢-٩-٥ : يستخدم وسيلة حديثة ومتطورة .

٢-٩-٦ : يستخدم الوسيلة التي تؤثر في الدرس .

٢-٩-٧ : يتأكد من توافر عنصر الأمن في اختبار الوسيلة .

٢-٩-٨ : ينوع في الوسائل المستخدمة .

٢-٩-٩ : يعرض الوسيلة بطريقة تساعد على التشويق والانتباه .

٢-٩-١٠ : يهيئ الظروف المكانية والفنية والنفسية لتحقيق استخدام أمثل للوسيلة

٢-٩-١١ : يستخدم الوسيلة في الوقت المناسب أثناء الدرس .

٢-٩-١٢ : يكرر عرض الوسيلة عند الحاجة وذلك للافادة في العملية التعليمية .

٢-٩-١٣ : يحجب الوسيلة عن الطلاب بعد اتاحة الفرصة لهم لمتابعتها . حتى لا تفقد الاهتمام بها من جانبهم .

٢-٩-١٤ : يتقن المهارات الخاصة بتشغيل بعض أجهزة العرض المختلفة والتي يستخدمها .

٢-٩-١٥ : يشجع الطلاب على استخدام المكتبة المدرسية - والمتحف المدرسي باعتبارهم أحد مصادر التعلم .

٢-٩-١٦ : يستخدم السبورة بطريقة فعالة في توضيح الحقائق والمفاهيم المتضمنة في الدرس .

(٢ - ١٠) : اجراء البيان العملى :

تستخدم طريقة البيان العملي بكثرة في التدريس وذلك عندما يتطلب الموقف التعليمي عرض وشرح طريقة عمل شئ (أي شئ) وليس بالضرورة أن يقوم المعلم بالبيان العملي بنفسه في كل مرة ، بل من الافضل أن يعطى الفرصة

أحيانا لبعض الطلاب فى الاشتراك معه . وتأتى أهمية هذه الكفاية لأن رؤيـــــة وسماع طريقة عمل شئ أفضل من حجر وسماع الشرح النظرى . وواقع الامر أن اتقان هذه الكفاية يزداد أهمية خاصة في الظروف الحالية لمدارسنا فى التعليم العام ، حيث يوجد بعض القصور فى الامكانات ، بحيث لا يتيح ذلك الفرصة لكل طالـــب أن يمارس بمفرده .

• وتندرج من هذه الكفاية الرئيسية عدد من الكفايات التدريسية الفرعية ، هى :

٢-١٠-١ : يختار طريقة العرض التى تناسب الموضوع وسن الطلاب .
٢-١٠-٢ : يعد الحجرة بحيث يستطيع كل طالب مشاهدة البيـان .
٢-١٠-٣ : يجهز الأدوات الخاصة واللازمة ويرتبها بنظام يساعد على اجراء البيان
٢-١٠-٤ : يقدم البيان بطريقة شيقة ومختصرة لجذب الانتباه
٢-١٠-٥ : يراعى أن تكون المعلومات (الشرح المصاحب للعمل) كافيا ومنظما .
٢-١٠-٦ : يستخدم الأدواتِ بمهارة وعناية .
٢-١٠-٧ : يستعمل الخامات بمهارة واقتصاد .
٢-١٠-٨ : ينفذ خطوات العل فى تسلسل منطقى لتكون واضحة
٢-١٠-٩ : ينفذ العمل بطريقة صحيحة مصاحبة للشرح خطوة خطوة .
٢-١٠-١٠ : يلخص خطوات العمل من وقت لآخر مركزاً على النقاط الرئيسية .
٢-١٠-١١ : يحسن استخدام الوقت المتاح .
٢-١ ١٢ : يجعل النهاية جذابة وتدفع الطلاب إلى التطبيق
٢-١٠-١٣ : يهتم بنظافة المكان بعد الانتهاء من العمل .

(٢ - ١١) : استخدام أساليب فعاله في التدريس :

هذا يتضمن قدرة المعلم على استخدام وتطبيق اساليب التدريـــس المناسبة لتدريس الموضوعات المتضمنة فى مناهج التربية الفنية منها الاساليب التى لم تذكر على انها كفايات رئيسية وهي (طريقة المشروع - اسلوب حـــل المشكلات - التعلم بالاكتشاف - الاستنباط - الاستقراء) . هذا إلى جانـب القدرة على اكساب الطلاب مهارات التفكير العلمى وتدريبهم على مهارات التعلم الذاتى من خلال استخدام مصادر المعرفة المختلفة .

• وتندرج من هذه الكفاية الرئيسية عدد من الكفايات التدريسية الفرعية ، هي :

٢ـ١١ـ١ : يطبق طريقة المشروع فى بعض الموضوعات .

٢ـ١١ـ٢ : يستخدم اسلوب حل المشكلات فى تدريس بعض الموضوعات .

٢ـ١١ـ٣ : يسهم فى تنمية مهارات التعلم بالاكتشاف والحث على الابتكار من جانب الطلاب .

٢ـ١١ـ٤ : يستخدم اساليب الاستنباط والاستقراء حسبما يقتضيه الموقف التعليمى .

٢ـ١١ـ٥ : يساعد الطلاب على تطبيق ما تعلموه فى مواقف جديدة .

٢ـ١١ـ٦ : يدرب الطلاب على التفكير العلمى

٢ـ١١ـ٧ : يعد مواقف تعليمية تصلح لأغراض التعليم الفردى .

٢ـ١١ـ٨ : يحث الطلاب على استخدام مصادر التعلم الذاتى .

٢ـ١١ـ٩ : يستخدم تقنيات متنوعة بحيث تفى بحاجات الطلاب الفردية والجماعية

(٢ ـ ١٢) : استخدام المعمل (المرسم) :

المرسم هو المكان الوحيد الذى يستطيع الطلاب خلاله تطبيق ما سبق تعلمه من مدركات ومفاهيم اساسية وفرعية وتعميمات فى مختلف مواد التخصص وتجريبه فى مواقف جديدة . ويتيح المرسم فرصة خروج الموقف التعليمى عن الانماط التقليدية التى يكون فيها الطالب مستقل فقط ، وتتضح أهمية إتقان كفاية استخدام المرسم ، فى أن المعلم يجد الفرصة لتدريب طلابه على المهارات اليدوية والفنية بوجه عام . كما أن المعلم يمكنه أن يوجه الاجراءات والمراحل التى يمر بها الطالب خلال هذا الموقف التعليمى لصالح العملية التعليمية .

• وتندرج تحت هذه الكفاية الرئيسية عدد من الكفايات التدريسية الفرعية :

٢ـ١٢ـ١ : يوفر الامكانات التى تساعد على نجاح العمل .

٢ـ١٢ـ٢ : يسلسل خطوات العمل مسبقا .

٢ـ١٢ـ٣ : يعد ما يلزم الدرس من خامات ويقوم باختيارها للتأكد من صلاحيتها للاستكمال .

٢-١٢-٤ : يرتب الادوات حسب أولوية استخدامها .

٢-١٢-٥ : يراعى ان تكون المساحات كافية لعمل الطلاب .

٢-١٢-٦ : يقدم التعليمات فى المعمل بصورة واضحة ومفهومه .

٢-١٢-٧ : يوزع العمل على الطلاب كأفراد لتكوين المهارة والاعتماد على النفس .

٢-١٢-٨ : يجعل العمل يتم فى مجموعات لتنمية روح التعاون والمشاركة .

٢-٢-٩ : يتابع عمل الطلاب بصفة مستمرة

٢-١٢-١٠ : يقوم بالتوجيه الفردى للطالب المخطأ وجماعيا اذا كان الخط شائع

٢-١٢-١١ : لا يشرح اثناء انتقال الطلاب فى العمل .

٢-١٢-١٢ : يهتم بتنظيف المكان باستمرار .

٢-١٢-١٣ : يتلافى الاخطار التى قد تحدث باتباع الاسس السليمة فى استخدام العدد والأدوات .

٢-١٢-١٤ : يرعى معظم الطلاب بعناية ويعزز العمل الجيد .

٢-١٢-١٥ : يقيم الخطوات العملية بصفة مستمرة .

٢-١٢-١٦ : يشرك الطلاب ويتيح لهم الفرصة فى التقييم

٢-١٢-١٧ : يقييم العمل ببطاقات خاصة معده لذلك وبها معايير التقييم فى ضوء الاهداف المحددة من قبل .

(٢ - ١٣) : انهاء الدرس :

تتطلب كفاية انهاء الدرس بعض العمليات والافعال التى يصدرها المعلم والتى يكون الهدف منها أن ينتهى الدرس نهاية مناسبة . وتأتى أهمية اتقان الكفاية من أن إنهاء الدرس بطريقة مناسبة يعمل على تنظيم المعلومات ، وبلورتها وإدراك العلاقات بينها ، علاوة على أن استخدام تلك الكفاية خلال المراحل الاخيرة فى خطة الدرس يجعل لها أثرا ممتدا إلى باقى الدروس المكملة والتى تتناول نفس الموضوع أو موضوع آخر حيث يحقق ذلك مبدأ التواصل داخل الوحدة الدراسية ، او داخل المنهج ككل .

• وتندرج من هذه الكفاية الرئيسية عدد من الكفايات التدريسية الفرعية ، هي :

٢-١٢-١ : ينهي الدرس بطريقة جذابة وشيقة .

٢-١٢-٢ : ينهي الدرس عن طريق (أسئلة = عرض وسيلة - تلخيص - استخلاص - تعميمات - توضيح مفاهيم ... الخ)

٢-١٢-٣ : يركز على المفاهيم الاساسية عند انتهاء الدرس .

٢-١٢-٤ : يعزز النهاية عن طريق اشراك الطلاب في (التلخيص - الحوار ... الخ) .

٢-١٢-٥ : يساعد الطلاب على استخلاص التعميمات صحيحة في النهاية .

٢-١٢-٦ : ينهي الدرس بطريقة اجتماعية لتشجيع الطلاب على دراستهم .

(٣) : المجال الثالث (تقييم التعلم) :

دائما يحتاج المعلم إلى معرفة مدى فعالية نشاطة في التدريس . ويهدف هذا المجال في مجمله إلى جمع البيانات الوافيه عن مستوى تقدم كل طالب ، وهذا يتطلب من المعلم القدرة على تحديد الهدف أو الأهداف المراد تحقيقها من وراء عملية التقييم ، تحديد الأداء أو الأسلوب الذى يمكن استخدامه والوقت المناسب لاستخدامه ، كذلك تحديد جوانب التعلم المراد تقييمه تحديدا دقيقا . هذا بالاضافة للتعرف على فعالية ما يستخدمه من طرق وأساليب من أجل مساعدة الطلاب على تحقيق الأهداف . ولكى يحقق التقييم أهدافه يجب أن يكون المعلم متمكنا من الكفايات الرئيسية التالية :

(٣-١) : إعداد الاختبارات :

تعنى قدرة المعلم على اعداد الاختبارات متنوعة الأغراض (اختبارات تحصيلية - إختبارات أداء عملي - مقاييس واتجاهات) بحيث تكون شاملة ومتنوعة الفقرات مستوفاه لكافة الشروط اللازمة لنجاحها

وفعاليتها . هذا إلى جانب القدرة على تقنين هذه الاختبارات وما يتطلبه ذلك من حساب صدق وثبات هذه الاختبارات .

• وتندرج من هذه الكفاية الرئيسية عدد من الكفايات التدريسية الفرعية ، هي

٣ـ١ـ١ : يعد اختبار تحصيلي لقياس مختلف جوانب التعلم .
٣ـ١ـ٢ : ينوع في الاختبارات التحصيلية بأنواعها المختلفة .
٣ـ١ـ٣ : يصوغ مفردات الاختبارات التحصيلية بأنواعها المختلفة (الصواب ـ الخطأ / التكملة / المزاوجه / الاختيار من معدد) .
٣ـ١ـ٤ : يتدرب على اختبار صدق الاختبارات التي يقوم باعدادها .
٣ـ١ـ٥ : يتدرب على حساب مدى ثبات الاختبارات التي يقوم باعدادها .
٣ـ١ـ٦ : يعد بعض الاختبارات التي تستخدم لتقييم تعلم بعض المهارات الفنية (اختبارات الأداء العملي) .

(٣ ـ ٢) : تطبيق الاختبارات وتحليل نتائجها :

تعني قدرة المعلم على تطبيق وتحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها في ضوء الاهداف التي تم تحديدها ، وذلك بهدف تشخيص حاجات الطلاب التعلمية ، صعوبات التعلم لديهم بهدف تنظيم برامج علاجية لاشباع تلك الحاجات وتذليل الصعوبات التي يواجهونها أثناء تعلمهم لموضوعات المناهج المختلفة .

• وتندرج من هذه الكفاية الرئيسية عدد من الكفايات التدريسية الفرعية ، هي :

٣ـ٢ـ١ : يطبق الاختبارات التحصيلية المقننه التي يقوم باعدادها .
٣ـ٢ـ٢ : يطبق اختبارات الأداء العملي التي يقوم باعدادها .
٣ـ٢ـ٣ : تحلل نتائج الاختبارات ويفسرها في ضوء الاهداف ومعايير التقييم والتي سبق تحديدها .
٣ـ٢ـ٤ : يستخدم مقاييس الاتجاهات للتعرف على اتجاهات الطلاب نحو مناهج التربية الفنية بالمراحل التعليمية المختلفة .
٣ـ٢ـ٥ : تستخدم السجلات التي تكفل الحصول على البيانات الخاصة بمدى تقدم كل طالب في الفصل

٣-٢-٦ : يعد الدروس العلاجية التى تلزم لعلاج الصعوبات التى يواجهونها الطلاب بعد تطبيق الاختبارات.

(٣ - ٣) : تنمية مهارات التقييم الذاتى لدى الطلاب :

تعنى قدرة المعلم على اعداد مجموعة متنوعة من أساليب التقييم الذاتى وتدريب الطلاب على استخدامها فى ممارسة التقييم الذاتى لتعلمهم فى ضوء الاهداف التى صنفت وتم تحديدها من قبل .

• وتندرج من هذه الكفاية الرئيسية عدد من الكفايات التدريسية الفروعية ، هى :

٣-٣-١ : يعد مجموعة من اساليب التقييم الذى تستخدم بواسطة الطلاب فى تقييمهم للتعلم

٣-٣-٢ : يدرب الطلاب على ممارسة التقييم الذاتى فى ضوء الاهداف التى حددت .

٣-٣-٣ : يتيح الفرصة للطلاب لممارسة التقييم الذاتى .

٣-٣-٤ : يشجع الطلاب على ابداء الاراء واصدار الاحكام اثناء التقييم .

(٣-٤) : تقييم فعالية التدريس :

تعنى قدرة المعلم على تعرف جوانب الضعف فى ادائه التدريسى وذلك سعيا الى تطوير ادائه وجعل التدريس أكثر فعالية .. وهناك العديد من الاساليب التى يمكن استخدامها فى هذا المجال ، ومنها :

- الاسلوب اللفظى
- اسلوب الملاحظة المرئية
- اسلوب تحليل انماط الحركة
- اسلوب تحليل انماط التفاعل اللفظى
- اسلوب استخدام القوائم
- اسلوب استطلاع رأى الطلاب
- تحصيل الطلاب للمادة الدراسية .

ويستطيع المعلم - عن طريق استخدام بعض أو كل هذه الاساليب - تقييم كل هدف ثم تحديده لتدريس الموضوعات واستخدام النتائج التى يتم التوصل إليها فى تحسين ادائه التدريسى وتطويره .

وتندرج تحت هذه الكفاية الرئيسية عدد من الكفايات التدريسية الفرعية ، هي :

٣-٤-١ : يشخص جوانب القوة وأوجه القصور في الخطط التدريسية التي يعدها (التخطيط السنوى - تخطيط الوحدات - تخطيط الدروس)

٣-٤-٢ : يشخص جوانب الضعف في طرق التدريس التي يستخدمها في ضوء مشكلات تعلم الطلاب .

٣-٤-٣ : يستخدم مجموعة متنوعة من اساليب الملاحظة والتحليل لدراسة وتحسين نتائج التدريس .

٣-٤-٤ : يحدد مدى فعالية عملية التدريس وطرق تحسينها .

٣-٤-٥ : يوظف التقارير الادارية والاشرافية المتصلة بعمله في تعرف اتجاهات الآخرين نحو قدراته ومعوقاته .

٣-٤-٦ : يحتفظ بالبيانات المتصلة بعمله المهنى ويوظفها في تقييم فعالية التدريس .

٣-٤-٧ : يكيف ويعدل عملية التدريس في ضوء التغذية الراجعة التى يحصل عليها .

وقد يختلف الامر عند النظر إلى الكفايات التدريسية لمعلم التربية الفنية فى المستقبل - مع التقدم التكنولوجى السريع والاتجاهات الحديثة فى إعداد المعلم فمنها ما قد يصلح لإعداد المعلم فى هذه الآونه ومنها ما قد لا يصلح نظرا لهذا التقدم . واشير إلى انه لابد وان تخضع هذه الكفايات للتطوير والتغيير ، حتى تساير التطور الحديث والسريع فى إعداد المعلم . وذلك لأن عملية التخطيط مستمرة ودائمة ويجب أن لا تتوقف ، لأن ما يصلح فى زمن ما ربما لا يصلح لزمن آخر . وهذه مقولة هامة ينادى بها مصمموا المناهج والبرامج الدراسية على وجه العموم .

◐ عناصر تحضير وحدة تدريس فى مجال التربية الفنية ◐

• **عنوان الوحدة :**

يكتب فى صيغة مشكلة فنية .

• **مقدمة الوحدة :**

خلفية مبسطة عن موضوع الوحدة متخمنة الاهداف العامة للوحدة وأهمية دراستها بالنسبة للتلاميذ .

• **أهداف الوحدة :**

تحديد الاهداف للوحدة في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية .

• **مصادر التعلم :**

المراجع العلمية ، الكتب والمجلات ، الطبيعة ، الاعمال الفنية المعاصرة أو من التراث .

• **الخامات :**

تحدد الخامات وكمياتها ، وألوانها ،ومصادر الحصول عليها .

• **الادوات اللازمة :**

تحدد الادوات اللازمة ، ويراعى فيها أن تكون مناسبة لعمر التلاميذ .

• **زمن تدريس الوحدة :**

يحدد زمن تدريس الوحدة ككل .

• **تسلسل الدروس :**

يراعى فى تسلسل الدروس التتابع الرأسى والافقى .

•تقييم الوحدة :

توضع معايير لتقييم الوحدة وفقا لمقتضيات المواقف التعليمية فـي الدروس كتقييم مرحلي ، وأسلوب التقييم النهائي للوحدة ، ويراعى مشاركـة التلاميذ في ذلك .

•مجالات الربط :

يحدد المواد الدراسية التي يتم الربط بينهما ، وبين مادة التربيـة الفنيـة ، وأساليب الربط المتبعة ان وجدت .

● عناصر تحضير درس فى التربية الفنيـة ●

١ ـ البيانات العامة :

أ ـ التاريـــخ

ب ـ الحصـــة

جـ ـ الفصـــل

د ـ عدد التلاميذ

هـ ـ نوع الدرس وموضوعه

٢ـ الزمـــن :

يحدد الزمن الكلى للدرس وتفصيليا لكل خطوة من خطواته •

٣ ـ الخامـات :

تحدد خامات الدرس من حيث أنواعها ، وكمياتها ، ومصادر الحصول عليها •

٤ ـ الادوات :

تحدد الادوات اللازمة لتنفيذ الدرس ، ويراعى فيها أن تكون مناسبة لعمر التلاميذ •

٥ ـ مصادر التعلم :

تحدد المراجع العلمية ، الكتب والمجلات ، الافلام ، الطبيعـــة ، الاعمال الفنية المعاصرة ، أو من التراث •

٦ ـ المفاهيم الاساسية :

تحدد المفاهيم الاساسية التى يدور حولها التعلم ، وشـرح هـــذه المفاهـــيم •

٧ ـ أهداف الدرس :

تحدد أهداف الدرس المعرفية ، والمهارية والوجدانية والابتكارية والتعبيرية ٠

٨ ـ استراتيجيات التدريس :

تحدد استراتيجيات التدريس المناسبة مع طبيعة الدرس ٠

٩ ـ خلفية :

وتشمل فكرة مبسطة عن موضوع الدرس موضحا بها الاهداف العامة للدرس وأهمية ذلك بالنسبة للتلاميذ ٠

١٠ ـ التهيئة للدرس :

أ ـ المكان : تهيئة مكان مناسب لكل تلميذ من حيث الاضاءة ، النظافة ، الاتساع ، التهوية ٠

ب ـ التلاميذ : اثارة انتباه التلاميذ وتهيئتهم للدرس ، وذلك من خلال المناقشة وعرض الاسئلة ، التقسيم الى مجموعات ، توقيت عرض الاسئلة ، تجريب الخامات والادوات ٠٠٠ الخ ٠

١١ ـ الانشطة التعليمية :

تكتب الانشطة التعليمية فى صورة حوار يتم بين المدرس والتلاميذ ، وهذا يسمى (سيناريو الدرس) على أن تدور هذه الانشطة حول المفاهيم الاساسية المحددة للدرس ، ويظهر دور الوسائل التعليمية وفقا لمقتضيات الموقف التعليمى فى هذه الانشطة ٠

١٢ ـ انهاء الدرس :

انهاء الانشطة واخراج الاعمال وتنظيف المكان ٠

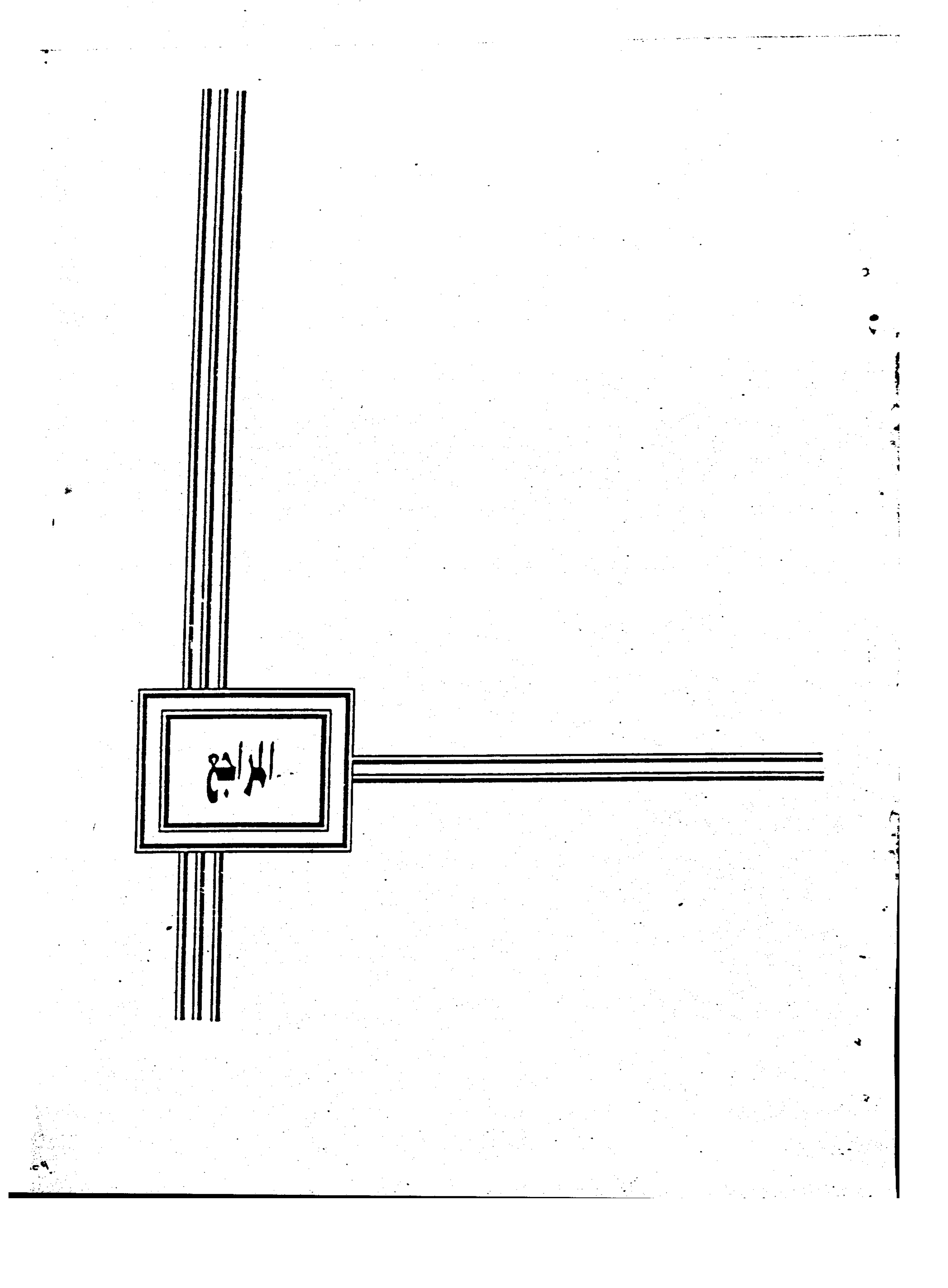
١٣ - أنشطة اضافية :

يتم توزيع أنشطة اضافية على التلاميذ وفقا للفروق الفردية بينهم لمعالجة بعض المشكلات التى يتم اكتشافها أثناء الدرس ، ومن هذه الانشطة تجميع صور ، يقرأ ويكتب حول الموضوع ، تصوير صور فوتوغرافية ... الخ .

١٤ - التقييم :

يتم تقييم الدرس وفقا لمعايير أو مقاييس يتم تصميمها فى ضوء أهداف الدرس .

ooo



المراجع

أولا : المراجع العربية :

١ - ابراهيم عصمت مطاوع وآخرون : اعداد معلم التعليم الفني بالوطن العربي، القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٨١ .

٢ - أبو الفتوح رضوان : منهج المدرسة الابتدائية ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٧٣ .

٣ - احسان محمود الحلبي : الكفايات اللازمة لمعلمي الملابس الجاهزة بالتعليم الصناعي بمصر ومدى توافرها بالبرنامج الحالي بكلية التربية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة المنصورة ، ١٩٨٨ .

٤ - أحمد محمد حسين عباس : برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم في المرحلة الاعدادية في الاردن وتجريبه ، رسالة دكتوراه " غير منشورة " ، كلية التربية - جامعة عين شمس ، ١٩٨٤

٥ - أحمد زكي صالح : علم النفس التربوي ، ط٥ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٧ .

٦ - جابر عبد الحميد جابر ، طاهر عبد الرازق : اسلوب النظم بين التعليم والتعلم ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٨ .

٧ - جمال عبد الرازق أبو الخير : تخطيط برامج للتربية الفنية في المدرسة الابتدائية المصرية في ضوء البحوث والنظريات المعاصرة، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية الفنية - جامعة حلوان ، ١٩٨١ .

٨ - جلاديش جاردنر جيلكنز ، هيلين شاكنر ، ويلم بوير ، هؤلاء أطفالكم ، ترجمة : عفاف محمد فؤاد ، الكرنك ، مجموعة الالف كتاب رقم (٦) ، بدون تاريخ للنشر .

٩ - حامد عبد السلام زهران : علم النفس النمو ، ط٢ ، القاهرة ، عالم الكتب ١٩٧٢ .

١٠ - حسين سليمان قورة : الاصول التربوية فى بناء المناهج ، ط٥ ، دار المعارف بمصر ، ١٩٧٧ .

١١ - حلمى أحمد الوكيل : تطور المناهج - أسبابه - أسسه - أساليبه - خطواته - معوقاته ، ط٢ ، القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٨٢ .

١٢ - حلمى أحمد الوكيل ، محمد المفتى : أسس بناء المناهج وتنظيماتها ، كلية التربية - جامعة عين شمس ، ١٩٨١/١٩٨٠ .

١٣ - روث م. بيرو : جان بياجيه وسيكولوجية نمو الاطفال ، ترجمة : فيولا فارس الببلاوى ، القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٧٧ .

١٤ - روبرت . ف . ماجر : الاهداف التربوية ، ترجمة : جابر عبد الحميد ، سعد عبد الوهاب ، ط١ - معهد الكندى بتاوين - بغداد ، ١٩٦٧ .

١٥ - سهيلة أبو السميد : اعداد برنامج لتنمية الكفايات التربوية لاعضاء هيئات التدريس بكليات المجتمع ، الكليات المتوسطة لاعداد المعلمين فى الاردن ، رسالة دكتوراه "غير منشورة" كلية التربية - جامعة عين شمس ، ١٩٨٥ .

١٦ - صلاح الدين خضر : بناء منهج للتربية الفنية للصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الاساسى فى ضوء الهيكل البنائى لبرنامج سيمريل ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية - جامعة حلوان ، ١٩٨٥/١٩٨٤ .

١٧ - ــــــــــ : بناء برنامج لاعداد معلمى التصميم والزخرفة بالتعليم الثانوى الصناعى فى ضوء الكفايات ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية - جامعة حلوان ، ١٩٩١ .

١٨ ـ عمر شاهين ، يحيى الرخاوى : علم النفس تحت المجهر ، القاهـــرة ، دار الكتب العلمية ، ١٩٦٨ .

١٩ ـ فارعة حسن محمد : تطوير بعض كفاءات تدريس الجغرافيا لدى طالبات المستوى الرابع ـ كلية التربية ـ جامعة أم القـــرى ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، المجلد الحادى عشر ، ١٩٨٥ .

٢٠ ـ فاروق حمدى حافظ الفرا : وضع برنامج لتطوير بعض كفايات تدريـــس الجغرافيا لدى معلم المرحلة الثانوى بالكويـــت ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ـ جامعـــة عين شمس ، ١٩٨٢ .

٢١ ـ فكرى حسن ريان : المناهج الدراسية ، عالم الكتب ، ١٩٧٢ .

٢٢ ـ فؤاد أبو حطب ، آمال صادق : علم النفس التربوى ، ط٢ ، الانجـــلو المصرية ، ١٩٨٠ .

٢٣ ـ فيكتور لونفيليد : طفلك وفنه ، ترجمة : سامى على الجمال ، القاهرة ، مكتبة الاداب ومطبعتها ، ١٩٦١ .

٢٤ ـ كلية التربية : جامعة عين شمس ، البنك الدولى ، مستوى معلم المرحلة الاولى بمصر ، ١٩٨٢ .

٢٥ ـ كوثر حسين كوجك : اتجاهات حديثة فى مناهج وتدريس الاقتصـــاد المنزلى ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٣ .

٢٦ ـ ــــــــــــ : مقدمة فى علم التعليم ، القاهرة ، عالم الكـــتب ، ١٩٧٧ .

٢٧ ـ ماجدة عباس سليم : أثر التدريب على صياغة أهداف التدريس صياغـــة سلوكية على تدريس التربية الفنية ، رسالة دكتـــوراه غير منشورة ، كلية التربية ـ جامعة حلوان ، ١٩٨٢ .

٢٨ ـ محمد أمين المفتى : نموذج مقترح لاعداد المعلم بمصر ، مؤتمر نحو مشروع حضارى تربوى ، رابطة التربية الحديثة ، في الفترة من ١١ ـ ١٣ ابريل ، ١٩٨٧ ٠

٢٩ ـ محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الاصول الفلسفية للتربية ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٤ ٠

٣٠ ـ محمد الهادى عفيفى ، سعد مرسى أحمد : قراءات التربية المعاصرة ، القاهرة ، عالم الكتب ، بدون تاريخ ٠

٣١ ـ محمد عزت عبد الموجود وآخرون : أساسيات المنهج وتنظيماته ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٧ ٠

٣٢ ـ ــــــــــــ : الاسس الفنية لصياغة الاهداف ، صحيفة التربية ، فبراير ١٩٧٥ ٠

٣٣ ـ ــــــــــــ : تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، دراسة فى المفهوم والوظيفة ، بحث فى حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، دولة البحرين ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٥ ٠

٣٤ ـ محمد لبيب النجيحى : فى الفكر التربوى ، القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٨١ ٠

٣٥ ـ محمود البسيونى : أسس التربية الفنية ، القاهرة ، دار المعارف المصرية ، ١٩٧٢ ٠

٣٦ ـ ــــــــــــ : طرق تعليم الفنون ، القاهرة ، دار المعارف المصرية ، ١٩٧٣ ٠

٣٧ ـ محمود كامل الناقة : البرنامج التعليمى القائم على الكفايات ، أسسه واجراءاته ، كلية التربية ـ جامعة عين شمس ، ١٩٨٧ ٠

٣٨ ـ نادية جمال الدين وآخرون : المدخل الى العلوم التربوية ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٨٥ ٠

٣٩ ـ هيئة الاستعلامات : الدستور الدائم لجمهورية مصر العربية ، القاهرة ، ١٩٧١ ٠

٤٠ ـ وهيب ابراهيم سمعان ، رشدي لبيب : دراسات فى المناهج ، الانجلو المصرية ، ١٩٥٩ ٠

٤١ ـ يحيى هندام ، جابر عبد الحميد : المناهج ـ أسسها ـ تخطيطها ـ تقويمها ، النهضة العربية ، ١٩٧٢ ٠

٤٢ ـ يوسف مراد : مبادىء علم النفس العام ، ط٦ ، القاهرة ، دار المعارف المصرية ، ١٩٦٩ ٠

ثانيا : المراجع الاجنبية :

43) Batrica Kay: What Competencies Should Be Included In P.B T.E. Program? Washingtion, D.C.American Associaition College for Teacher Education.

44) Borich, Gary D. : The Appraised of Teaching, Concepts & Process, Addison Wesley Publishing Co., 1977.

45) Donald, E. Orlasky & B. Othanel Smith" Curriculum Development Issues & Insights": Rand Mc Nally College Publishing Company Checage, 1978 .

46) Eittle, Gregory William : A Discriptive Study of the Dezign, Operation & Evaluation of CB – In, Service Module Program in Mainstreaming Students With Special Meeols of Teachers of Voc-

ational Education, Ed.D. Un.of Mossachusettes, 1980, Diss Ads., Vo.41, No.1, July, 1980.

47) Elam, Stanley: Performance Based Teacher Education, What,is the State of the Arts? Washington D.C. AACTE, 1975.

48) Elizabeth Janc. Simpson, The Classification of Educational Objectives, Illinois Teacher of Home Economics, Vol.x.No.4 Winter 66 - 67, University of Illinois, Urbana Illinois .

49) Elliot W. Eisner, The Educational Emagination, New York, Macmillan Publishing Co. Inc.1979.

50) Hall, Gene E. et. al: Competency-Based Teacher Education, Process for the Improvement of Education, New Jersy Prentice Hall, 1976.

51) Helen Patton, Behaviaral Objectives & the Elementary School Art Curriculum, From Jack Davis, Ibid.

52) Hittleman, Daniel R, A Model for ac. B. T.E. Preparation Program Teacher Education Forum, Vol.4, No.12, Arlingtion, Virginia, Document Production Serivice, ERIC Document Ed. 128307, 1976.

53) Houston, W. Robert, Et. Al.: Tranclating Competencies Into Performance Measures For the Evaluation of Teaching, Arlington, Virjinia Document Production Service, 1970.

54) Jack Davis, Ed., Behaviaral Emphasis In Art Education, U.S.A. National Art Education Association,n.d.

55) Kenet, Stanley Joseph, Jr: An Analysis of Four Performance Based Teacher Competency Modules in Consumer & Economic Eudcation, Ph.D., The

Flodida State University, 1977, Diss. Abs.. Vo.38, No.9, Mar., 1978.

56) Khesavis. P.K.& Morris, J.B.: " A Competency- Based Teacher Education The Future Education, Vol.3, No.2, March, April, 1977.

57) L. Irvin, Child, " Development of Sensitivity To Aesthetic Values" Final Report, Project, 1748, USDE, New Haven, 1964.

58) Mary.J. Rouse, " Art Meaning, Method and Media Asix Year E. Lementary Art Curriculum Based On Behavioral Objectives, From; Jack, Op.Cit..

59) Ralph Reylyer, Basic Principles of Curriculum and Instruction, Chicago, University of Chicage Press, 1949.

60) R. Davis. Krathwohl, et.al., Taxonomy of Educational Objectives, Affective Domain, London, Longman, 8th. ed. 1973, P.8.

61) Simpson, E.L. : The Classiffication of Educational Objectives" Bsgchomstor Domain Ell. Teach, Home Economics, 1960.

62) T.Rrabassco, " Pay Attention" Psychology Today, 2:5, Oct., 1968.

ooo